
LIDERANÇA ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM O LÍDER: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Maria Cristina Pereira de Almeida

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Administração
Educacional



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

novembro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade Científico-Pedagógica de Educação: Administração Educacional

LIDERANÇA ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM O LÍDER:

UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Administração Escolar

Autor: Maria Cristina Pereira de Almeida

Orientador: Professora Maria Helena Pratas

novembro de 2012

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de muita partilha, cooperação e incentivo.

Ao terminá-la não posso deixar de ter uma palavra de agradecimento a todos os que de uma forma ou de outra me ajudaram.

Assim manifesto a minha profunda gratidão e reconhecimento:

À Professora Doutora Maria Helena Pratas do Instituto Superior de Educação e Ciências, pela orientação cuidada e atenta que dispensou a este trabalho e pelo incentivo numa fase crucial e determinante para finalizar este estudo.

À minha amiga Maria Isabel, pelo constante incentivo, pela total disponibilidade e atenção manifestadas, pela paciência, dedicação, profissionalismo e por todo o incondicional apoio desde o início da realização deste trabalho, sem os quais não teria sido possível a sua realização.

Ao meu irmão, Miguel Faro Viana, pela ajuda a nível informático e apoio no tratamento estatístico dos dados, que possibilitaram o enriquecimento desta investigação.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de entusiasmo partilhados em conjunto.

A todos colegas com quem tenho tido oportunidade de refletir conjuntamente sobre tópicos desta investigação, agradeço o interesse expresso e a disponibilidade manifestada para a clarificação de diversas dúvidas e questões com que me confrontei nos caminhos percorridos para a realização desta tese.

Aos Diretores e aos professores das Escolas, por cooperarem nesta pesquisa, pois sem o seu contributo, este trabalho não teria tido sido viável.

Aos meus amigos e colegas António, Leonor e Pedro Félix, pela inestimável disponibilidade e ajuda na distribuição e recolha dos questionários nas suas escolas, o que permitiu um aumento considerável de número de respondentes da amostra.

À minha colega Ana Paula Bento, por ser uma parceira nesta aventura e por nos termos ajudado mutuamente.

A todas as outras pessoas da minha família e amigos que, de uma maneira ou outra, me ajudaram a concretizar este projeto.

Um agradecimento muito especial, ao meu marido e às minhas filhas, pelo incentivo, compreensão e encorajamento, durante todo este período, sobretudo nos momentos mais difíceis e por nunca me terem deixado desistir. A eles dedico este trabalho.

RESUMO

Este estudo surge no âmbito do interesse crescente e renovado sobre o funcionamento do Sistema Educativo, bem como, a qualidade do ensino, e satisfação do docente neste contexto bem como a sua relação com o líder.

Deste modo, são revistas as teorias de liderança bem como da satisfação, bem como a sua integração no contexto escolar.

Recorrendo a uma abordagem metodológica quantitativa para atingir o objetivo central deste estudo, estudou-se em que medida a satisfação dos docentes é influenciada pelos estilos de liderança transformacional ou transacional.

Nesta investigação foram utilizados dois questionários (QML - Bass, 1985) na versão Portuguesa adaptada por Heitor (1996) e JDI de Smith, Kendall e Hulin (1969), aferida para Portugal por Jesuino, Soczka e Matoso (1983) a 142 docentes (amostra recolhida na grande lisboa e concelho do Alentejo).

Os resultados suportam os objetivos esperados, isto é, confirmam que o líder transformacional influencia a satisfação com o líder e no trabalho mais que o transacional. No entanto, não se encontra suporte para a hipótese de que existem diferenças entre variáveis sociodemográficas e a satisfação.

A amostra reduzida e restrita a determinadas regiões constitui uma das limitações deste estudo a par de outras apontadas.

Sugestões para investigação futura são desenhadas no âmbito deste trabalho.

Palavras-chave: liderança transformacional, liderança transacional, satisfação com o trabalho e satisfação com o líder.

ABSTRACT

This investigation is founded on the growing and renewed interest in the functioning of the Educative System as well as in its quality, in the teacher's satisfaction in this context and in its relationship with the leader.

Hence, we will analyze the leadership theories, the satisfaction theories and their integration in the school context.

To reach the main goal of our investigation we used a quantitative methodological approach examining whether the teacher's satisfaction is influenced by styles of transformational leadership or transactional ones.

In this investigation we used two questionnaires; QML (Bass, 1985) on Portuguese version from Heitor (1996) and JDI from Smith, Kendall and Hulin (1969) on Portuguese version from Jesuíno, Soczka and Matoso (1983) to 142 teachers (sample collected in Lisbon grand area and the county of Alentejo).

The results confirm the expected outcome since they show that teacher's satisfaction with the leader is more associated with a style of transformational leadership than transactional. However, we did not find evidence that there are significant differences among the socio-demographic and the satisfaction variables.

One of the limitations, among others that are pointed out throughout this investigation, is the fact that the sample is small and restricted to certain regions.

Suggestions for further investigation are made throughout this work.

Keywords: transformational leadership, transactional leadership, job satisfaction and satisfaction with the leader.

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	1
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO	3
2.1	LIDERANÇA	3
2.1.1	Breve referência histórica ao conceito de liderança	3
2.1.2	Teorias e modelos mais importantes	8
2.1.2.1	Teoria dos Traços	10
2.1.2.2	Teoria Comportamentalista	12
2.1.2.3	Teoria Contingencial	13
2.1.2.4	Liderança Transformacional e Transacional	15
2.1.2.4.1	Liderança transformacional	18
2.1.2.4.2	Liderança transacional	20
2.1.3	Liderança Escolar	23
2.1.4	Liderança escolar em Portugal	26
2.2	SATISFAÇÃO	29
2.2.1	Conceito de Satisfação	29
2.2.2	Teorias da satisfação	32
2.2.2.1	Modelos centrados no indivíduo	33
2.2.2.1.1	Modelo dos efeitos pessoais específicos	33
2.2.2.1.2	Modelo dos efeitos pessoais inespecíficos	34
2.2.2.2	Modelos centrados nas situações	35
2.2.2.3	Modelos interacionais	36
2.2.3	Satisfação docente	39
2.3	LIDERANÇA E SATISFAÇÃO	41
3	METODOLOGIA	44
3.1	PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO	44
3.2	OBJETIVOS DO ESTUDO	45
3.2.1	OBJETIVO GERAL	45
3.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	46
3.2.3	DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES	46
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	48
3.3.1	INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA	48
3.3.2	PROCEDIMENTO	49
3.3.3	AMOSTRA	50
3.3.4	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	50
3.3.4.1	Estilo de liderança	52
3.3.4.2	Satisfação com o líder	56
3.3.4.3	Satisfação no trabalho	56
3.4	TRATAMENTO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	60
3.4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	60
3.4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
4.1	CONCLUSÕES DO ESTUDO	68
4.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	70
4.3	QUESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	71
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

6	REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	86
7	ANEXOS	87
	ANEXO 1A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	88
	ANEXO 1B – AUTORIZAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	90
	ANEXO 2A - CARTA AOS DIRETORES DAS ESCOLAS	92
	ANEXO 2B - CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PARTICIPANTES.	97
	ANEXO 3 –QUESTIONÁRIO	99
	ANEXO 4 - OUTPUTS ESTATÍSTICOS.....	105
	ANEXO 4.4- CORRELAÇÃO R DE PEARSON	111
	ANEXO 4.5 -ANÁLISE DOS COMPONENTES PRINCIPAIS – QML.....	112
	ANEXO 4.6 - INVERSÃO DA ESCALA DE UMA VARIÁVEL.....	117
	ANEXO 4.7 - COEFICIENTES ALPHA JDI	118
	ANEXO 4.8 - ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS – LIDERANÇA E SATISFAÇÃO JDI	121
	ANEXO 4.9 – FREQUÊNCIAS VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO SOCIAL.....	122
	ANEXO 4.10- SATISFAÇÃO COM O LÍDER TRANSFORMACIONAL (MANN-WHITNEY TEST)	124
	ANEXO 4.11 ANTIGUIDADE E SATISFAÇÃO COM O LÍDER TRANSFORMACIONAL (KRUSKAL-WALLIS TEST)	125
	ANEXO 4.12 - SATISFAÇÃO COM O LÍDER E SATISFAÇÃO NO TRABALHO (T-TEST AMOSTRAS EMPARELHADAS)	126
	ANEXO 4.13 - GÉNERO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO (T-TEST INDEPENDÊNCIA)	127
	ANEXO 4.14 - IDADE E SATISFAÇÃO COM O LÍDER (ANOVA-ONEWAY).....	128
	ANEXO 4.15 - CORRELAÇÕES SATISFAÇÃO E ESTILOS LIDERANÇA	131
	ANEXO 4.16 -SATISFAÇÃO COM O TRABALHO E ESTILOS DE LIDERANÇA (REGRESSÃO)	132
	ANEXO 4.17- SATISFAÇÃO COM O LÍDER E ESTILOS DE LIDERANÇA (REGRESSÃO).....	135

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: COMPOSIÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA (QML).....	53
QUADRO 2: ANOS SERVIÇO	61
QUADRO 3: ANOS SERVIÇO NA ESCOLA	61
QUADRO 4: ANOS SERVIÇO NA ESCOLA	61
QUADRO 5: NÍVEL EDUCATIVO	62
QUADRO 6: CARGO DESEMPENHADO	62
QUADRO 7: FATORES DETERMINANTES DA SATISFAÇÃO COM TRABALHO E O ESTILO DE LIDERANÇA - (REGRESSÃO MÚLTIPLA) ..	66
QUADRO 8: FATORES DETERMINANTES DA SATISFAÇÃO COM LÍDER E O ESTILO DE LIDERANÇA	66

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: MÉDIAS, DESVIO PADRÃO E COEFICIENTES DE ALPHA.....	54
TABELA 2: COMPOSIÇÃO DA JDI.....	57
TABELA 3:COEFICIENTES ALPHA DE CRONBACH - JDI	58
TABELA 4: MÉDIAS, DESVIO PADRÃO E CORRELAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES TIPOS DE SATISFAÇÃO.	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: IDADES POR ESCALÕES.....	60
GRÁFICO 2: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	60

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visou analisar a relação entre o estilo de liderança transformacional com a satisfação no trabalho e, em particular, com a satisfação com o líder em contexto escolar.

Atualmente, assistimos e convivemos num clima conturbado nas escolas e toda a conjuntura reclama por lideranças fortes, capazes de constituir âncoras consistentes e mentoras da eficácia.

Apela-se, cada vez mais, a lideranças fortes, como se enfatiza com o DL nº 75/2008, de 22 de abril de 2008, (ainda que à data de conclusão deste trabalho, este DL tenha sido revogado pelo DL nº 137/2012, de 12 de julho, todo o desenvolvimento do mesmo teve como referência o DL de 2008), que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Um dos seus objetivos é reforçar a liderança das escolas e conferir maior eficácia, sendo reconhecido como uma das medidas mais necessárias na reorganização do regime de administração escolar.

Um dos aspetos proeminentes no preâmbulo deste DL é a intenção de “*criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa*”. Mas, o que se entende por boas lideranças e lideranças eficazes?

Pese embora a investigação abundante em torno não só da liderança em geral mas em contexto escolar em particular, pretendemos agora estudar em que medida um determinado estilo de liderança pode influenciar a satisfação com o líder (diretor/coordenador/chefia, coordenador, ...).

O objetivo deste estudo centra-se no diagnóstico do estilo de liderança percebido pelos docentes de cinco Escolas do 2º e 3º ciclo e ensino secundário, procurando explorar as características de liderança valorizadas pelos docentes como suscetíveis de influenciar a satisfação dos mesmos com o líder.

O desenvolvimento deste estudo envolve a aplicação de dois questionários: um para a avaliação do estilo de liderança do líder e outro para a avaliação da satisfação.

O interesse pelo tema foi subsequente ao desempenho pela autora de funções de chefia e de gestão. Assim constatou o quão importante pode ser o desempenho do líder na satisfação dos subordinados. Ainda que tenha experimentado a influência do líder enquanto pessoa liderada, a dúvida subjacente ao exercício de liderança despertou uma curiosidade maior, agora objeto de estudo.

O estudo insere-se no âmbito da liderança e satisfação dos subordinados, ou seja, pretendeu-se estudar em contexto escolar (em cinco escolas) qual o papel que os líderes (docentes diretores, coordenadores ou outros) podem exercer nas pessoas lideradas e que variáveis podem influenciar essa relação. Pretendeu-se explorar em que medida os líderes transformacionais podem influenciar a satisfação dos liderados mais que os líderes transacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

2.1 LIDERANÇA

Passamos de seguida a uma sucinta resenha histórica relativa ao desenvolvimento do conceito de liderança, à definição das teorias e modelos mais influentes respeitantes à temática em causa, à problematização de um tipo específico de liderança – a liderança escolar e à contextualização desta última em Portugal.

2.1.1 BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA AO CONCEITO DE LIDERANÇA

O termo liderança, sendo de difícil definição, tem sofrido diversas interpretações ao longo do séc. XX e início do séc. XXI. No entanto, desde os primórdios da humanidade se debate a arte de liderar.

A palavra liderança é de origem inglesa e deriva do vocábulo “*lead*”¹. O verbo “*to lead*” significa capacidade para conduzir pessoas, dirigir.

Originalmente relacionada com a condução de exércitos em ações bélicas, está associada à ideia de conquista de novos territórios, à luta pela afirmação de princípios e de crenças, ao surgimento dos grandes heróis de todos os tempos, aos grandes generais, aos construtores de impérios, aos fundadores das grandes religiões. Em todas estas ações há dois elementos comuns – grandes grupos humanos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos perseguidos. A liderança é a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos (Jesuíno, 1987).

Na história e na mitologia, o líder pode ser um herói, quase um deus, mas sempre um símbolo - aquele que conhece o verdadeiro caminho e que detém a chave do sucesso. É por isso que a liderança pode ser definida como a arte da condução de seres humanos. Se antigamente se tratava, sobretudo, de conduzir homens em campos de batalha ou em grandes empreendimentos de expansão territorial, hoje a liderança exerce-se em todos os setores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os

¹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Leader> consultado em 27/4/2012

líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua ação visando o futuro (Jago, 1982).

Segundo Jesuíno (2005), existe uma multiplicidade de definições de liderança, quase tantas como os autores que a tentaram definir. Cuban (1998, referido por Bush e Glover, 2003) afirma que existem mais de 350 (trezentas e cinquenta) definições para este conceito complexo, sendo algumas mais úteis do que outras. De um modo geral todas pressupõem que para haver liderança é, então, necessário que haja alguém que lidere e alguém que se deixe liderar. Segundo Sergiovanni (2004) “a não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líder” (p.125). Também segundo Avolio (1999) “*No leader leads without followers*” (p.3).

Mas, ainda segundo Torres e Palhares (2009) e no atual quadro legislativo português, os líderes escolares têm de assumir as funções de liderança, porque são responsáveis pela execução de um Projeto Educativo que melhore os resultados escolares dos alunos e que transforme a escola numa comunidade de aprendizagem, devem gerir os recursos e prestar contas. Por isso, —o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objeto de ação pedagógica, ou nas palavras de Sergiovanni (2004), “liderança como pedagogia” (Torres & Palhares, 2009, p.132).

O estudo científico da liderança “começou nos princípios do século passado” (Castro & Lupano, 2005, p. 89) com as investigações de Lewin, Lippit e White (1939). Estes estudos experimentais demonstraram que a manipulação do “clima organizacional” criada por um líder podia fazer variar a satisfação e o rendimento dos membros de um grupo e que este se podia comportar de forma diferente em função do tipo de liderança a que estava submetido.

O líder que fomentava a participação dos membros na tomada de decisões, liderança democrática, era o que incidia mais na eficácia do grupo, enquanto o líder dito autocrático se ocupava preferencialmente em organizar atividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia e o líder “laissez faire” tendia a adotar um compromisso passivo, sem tomar iniciativa nem avaliar (Jago, 1982; Jesuíno, 1987).

Desde então têm sido diversificadas as abordagens teóricas e empíricas sobre o tema, confluindo para o registo de algumas características comuns, verificando-se relativa concordância quanto ao facto de a liderança poder ser definida como um

processo natural de influência que ocorre entre uma pessoa – o líder – e os seus seguidores (Cunha & Rego, 2005).

Por meados do século XX estavam muito popularizadas as análises da liderança como decorrendo sobretudo das características psicológicas dos líderes e das diferenças que caracterizavam líderes e não líderes (Northouse, 2007).

Por volta dos anos 60 / 70, as pesquisas descentralizam-se do líder e passam a centrar-se na situação, contexto e/ou nos seguidores. O que passa a ser determinante é a caracterização da situação e das circunstâncias em que o líder atua pois, consoante estas, os seus comportamentos vão variando, alterando-se, então, o seu estilo de liderança. O mais importante é, deste modo, analisar a liderança dentro de um contexto mais amplo, a partir de outro tipo de variáveis capazes de causar impacto positiva ou negativamente na relação líder-liderado (Jesuino, 1987).

De acordo com este modelo situacional de Hersey e Blanchard (1977) as virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional a que se tem de reagir com diferentes modelos de relação e liderança. De acordo com Hersey e Blanchard (1977), existem, três variáveis fundamentais para delimitar o tipo de liderança a exercer: o líder, o subordinado e a situação, sendo o nível de maturidade do subordinado uma condição necessária para que aquele consiga planear a sua estratégia de ação.

Esta abordagem contribuiu para a compreensão da necessidade de os líderes adotarem comportamentos flexíveis, isto é, de se adaptarem às situações, percecionando de uma forma mais eficaz as mudanças constantes que se apresentam nas organizações (Rego, 1998).

Um líder eficiente adapta, portanto, o seu estilo de liderança à situação na qual exerce poder, ou seja, estamos perante um “líder ajustável” (Costa, 2000, p. 21). No entanto, não era fácil prever que tipo de qualidades seriam as mais corretas em certas situações e aumentava, por isso, a complexidade no estudo, no sentido da identificação de características de liderança centradas no perfil de personalidade, comportamento dos líderes e variáveis situacionais.

Deste modo, não existe uma única forma de liderar, mas antes sucessivos ajustamentos às condições ambientais, pois prevê-se uma interação destas com as características da organização e a eficácia de qualquer estilo de liderança depende da situação específica em que se encontre o líder.

A compatibilização e harmonização dos objetivos próprios dos líderes e dos seguidores através da troca é o essencial do conceito de liderança transacional de Burns (1978).

Numa linha evolutiva dos estudos da liderança, Burns (1978) propôs um tipo de liderança transformacional em que o líder estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro. O líder preocupa-se com os seus seguidores e estes seguem-no.

A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional ou carismático, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os seguidores.

No processo evolutivo do estudo da liderança que, partindo dos modelos mais estáticos baseados nas características psicológicas dos líderes, progrediu para os modelos situacionais que tomam em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados, merecem referências as abordagens que se ocuparam, a partir de finais dos anos oitenta e princípios dos noventa, a encontrar resposta para questões como “O que é que determina que alguém reconheça outrem como líder?”.

Alvarez (2001) conclui que existem diferenças claras entre o funcionamento e satisfação de grupos com liderança face a outros sem ela. Nestes surgem situações de discriminação interna, produzem-se baixos níveis de satisfação profissional e de produtividade, a imagem da organização é mais pobre e têm mais dificuldades para conquistar novos mercados. Pelo contrário, nos outros a existência de uma liderança assumida pela organização pode impedir a discriminação, incentiva estados de ânimo positivos, cria melhor imagem pública da organização, promove a integração dos menos motivados no projeto comum e cria condições para a inovação.

Num mundo em constante mudança, como o que atualmente vivemos, as organizações precisam de fortes lideranças, pelo que este constitui um dos temas administrativos mais estudado nas duas últimas décadas e daí a existência de múltiplas definições que podemos encontrar na literatura da especialidade.

Syroit (1996) considera a liderança como um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo.

Yukl (1989) considera tratar-se de um processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.

A “liderança é o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objetivos predefinidos” (Whitaker, 2000, p.88). Para este autor, o papel da liderança nas organizações fundamenta-se na articulação das orientações estratégicas para alcançar eficazmente os seus fins com as necessidades e desenvolvimento da satisfação dos colaboradores, obtendo deles um comprometimento e envolvimento na prossecução desses mesmos fins. A liderança exerce influência direta sobre pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como uma equipa preparada para os desafios, preocupando-se com o seu desenvolvimento, escolhendo os melhores caminhos e as melhores soluções para o bem-estar individual e para o progresso institucional.

Araújo (2002) explica-nos todo este processo através de três itens que ele considera fazerem parte de uma liderança com êxito, que passamos a transcrever:

- Clareza na definição dos objetivos a atingir, que, devendo ser possíveis de alcançar, necessitam de um elevado nível de exigência;
- Colaboradores permanentemente enquadrados, apoiados por via de retornos constantes sobre o que fazem de bem e de mal e envolvidos como um todo na defesa dos objetivos e interesses comuns da equipa;
- Envolvimento de tudo e de todos no processo de tomadas de decisão sobre o que respeita ao rendimento de cada indivíduo e da equipa enquanto coletivo.

Como já referido anteriormente, não obstante o grande volume de investigação realizado, ainda hoje não existe unanimidade por parte dos teóricos relativamente ao conceito de liderança. À medida que nos próximos capítulos focarmos as diversas correntes de liderança referiremos o seu conceito.

2.1.2 TEORIAS E MODELOS MAIS IMPORTANTES

Passamos de seguida à abordagem das teorias mais importantes respeitantes à temática em causa. A revisão que se apresenta em seguida é baseada nos trabalhos de Jago (1982), Jesuíno (1987) e Cunha & Rego (2005).

Entre os anos 1920 e 1940 a abordagem da liderança assentou na premissa de que o líder possui um conjunto particular de características (traços, carácter ou aptidões) de personalidade inatas. Também conhecida como a teoria do “*great man*”, constituiu uma tentativa de definir os atributos pessoais (inteligência, personalidade, motivos e valores) do líder universal, capaz de liderar qualquer grupo em qualquer situação. Estes pressupostos implicam, acima de tudo, a desvalorização quase completa pelo desenvolvimento humano e pela formação. No entanto, as evidências empíricas obtidas concluíram que os traços pessoais não se revelam suficientes para discriminar líderes de não líderes, e muito menos eficácia em termos de liderança. Ainda que alguns dos traços sejam requeridos em grande parte em situações de liderança, os mesmos não constituem por si, só razão suficiente para explicar a variabilidade dos desempenhos dos líderes de situação para situação.

A partir dos anos 1940 e até aos anos 1960, a investigação continuou a centrar-se na tentativa de encontrar o perfil de um líder universal, mas partindo da observação do comportamento de indivíduos no exercício de funções normais de chefia, ou de indivíduos que, de um modo espontâneo emergem como líderes. Esta corrente deu pelo nome de teoria comportamentalista. Em termos epistemológicos, preocupam-se mais com o “como” do que com o “porquê”. O comportamento do líder pode ser adaptado e modificado, podendo deste modo alcançar-se a liderança eficaz, através de ações de mudança comportamental e formação. A questão já não é relativa ao que o líder é, mas ao que o líder faz, que comportamentos são observáveis e característicos de uma determinada forma de liderar. Três grandes estudos marcaram as teorias dos comportamentos do líder: as conduzidas pelas escolas de Ohio, de Harvard e de Michigan. Os estudos da escola de Ohio procuraram descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes. O estilo ideal ou universal deve resultar da maximização de duas dimensões: estruturação (da tarefa) e consideração (pessoas). Os estudos de Harvard salientaram a caracterização dos comportamentos do líder em três fatores independentes: atividade, competência instrumental e simpatia. Deste modo, e consoante as combinações, têm-se três tipos de líder; o ideal, o de tarefa e o de

relacionamento. Finalmente, os estudos da escola de Michigan preconizaram que a liderança é considerada uma variável causal que afeta a produtividade, o absentismo, a rotatividade e o número de queixas. Esta relação é mediada pelas atitudes dos trabalhadores em relação ao trabalho e à organização, pela natureza da comunicação e pela coesão grupal.

A inaplicabilidade dos modelos comportamentais à formação e à seleção de cargos de chefia, aliada à sua falta de comprovação empírica, conduziram ao início de novas investigações a partir dos anos 1960. Entre os anos 1960 e 1980, transferiu-se a preocupação da identificação das características comportamentais do líder universal para orientações contingenciais. Acentuou-se o predomínio da situação em detrimento da importância dos fatores individuais, em termos de traços e comportamentos.

As teorias contingenciais sustentaram que a eficácia de um grupo ou de uma organização dependem da interação entre a personalidade do líder e a situação. A personalidade do líder, “estilo de liderança” ou “padrões motivacionais” são considerados em termos dicotômicos: motivação para a tarefa, ou motivação para a relação. O modelo contingencial de Fidler (1957, referido por Jesuino, 1987), o modelo cognitivo-motivacional ou “path-goal” de House & Mitchell (1974) e o modelo de Hersey & Blanchard (1977), referidos por Jesuino (1987), constituem as teorias mais representativas deste período de investigação. No entanto, estes modelos são algo redutores, pois consideraram a relação líder-liderado como uma relação determinística, quando em muitas situações esta relação é influenciada pela interação líder-liderado. Segundo esta abordagem, nenhum estilo de liderança é o melhor em todas as situações. O sucesso depende de uma série de variáveis, incluindo o estilo de liderança, as qualidades dos seguidores e os aspetos da situação.

A partir dos anos 1980 passou a ser vista como desempenhando um papel inovador na medida em que ultrapassa a aceção restrita da relação vertical líder-liderado, implicando a criação de uma mais-valia em termos do trabalho de gestão

Mais recentemente, surgem duas orientações que colocam a tónica nos valores da ação, integridade, espírito de serviço e espiritualidade. Uma das teorias com base ética e moral, como seja a *Servant Leadership* (liderança ao serviço), preconiza que o líder faz sacrifícios para servir os seguidores e para o bem comum, está centrado nos seguidores porque acredita que dessa forma consegue alcançar os resultados da empresa e, caso isso aconteça, também o líder e seguidores podem atingir os seus objetivos. Foi desenvolvida por Greenleaf em 1970, sendo hoje em dia objeto de estudo por muitos

académicos (e.g. Separs, 1995; Barbuto & Wheeler, 2006 referidos por Cunha & Rego, 2009). A teoria da liderança ao serviço vai para além dos valores em que se centra a liderança transformacional, que nada refere sobre o líder servir os seguidores para o seu bem. Do mesmo modo, a liderança transformacional integra o corpo (físico), a mente (lógico/racional) e as emoções, mas não integra o espírito, abrindo caminho para a investigação da liderança espiritual (e.g. Fry, 2003 referido por Cunha & Rego, 2009).

Embora mais recentes, estas teorias estão alinhadas com o movimento global da psicologia positiva e das organizações autenticizóticas e virtuosas (e.g. De Vries, 2001; Peterson & Seligman, 2004, referidos Cunha & Rego, 2009) influências que se fazem sentir em muitas escolas de pensamento.

A seguir são revistas as teorias mais importantes com pertinência para este estudo.

2.1.2.1 TEORIA DOS TRAÇOS

Esta abordagem (anos 20-40) baseia-se nos traços da personalidade e constitui a perspetiva mais tradicional no estudo da liderança. Assenta na premissa de que o líder possui um conjunto particular de características (traços, caráter ou aptidões) de personalidade inatas. Os líderes são selecionados naturalmente, o que implica o menosprezo da formação. Constitui uma tentativa de definir os atributos pessoais (inteligência, personalidade, motivos e valores) do líder universal, capaz de liderar qualquer grupo em qualquer situação (Cunha & Rego, 2005).

Os líderes têm qualidades especiais que os distinguem das não líderes. Os americanos também lhe chamam a teoria do “*great man*” (Carlyle, 1910)². Baseiam-se no pressuposto de que se o líder é dotado de qualidades que o diferenciam dos seus seguidores, então é possível assinalar os atributos pessoais e traços específicos de personalidade que distingue o líder dos demais.

Acredita-se que a liderança é algo que nasce com a pessoa, uma habilidade inata ou uma arte dominada por alguns eleitos. A visão popular, na maioria leiga no assunto, parece ser a de que os líderes já nascem feitos e que existem pessoas com predisposição à liderança: indivíduos mais corajosos e mais decididos do que os outros. Costa (2000,

² <http://sustainableleadership.info/mgmt.html>. consultado em 27/04/20122

p. 18) chama-lhe “líder nato, imbuído de determinados predicados pessoais (naturais), os quais automaticamente levarão a desempenhos previstos e eficazes”.

A liderança é vista como uma capacidade individual intrinsecamente ligada à sua personalidade. É nesta linha de ideias que se situam todas as tentativas que pretendem estabelecer um perfil universal do líder ou conjunto de qualidades determinantes na atuação do líder. Todavia ressaltam traços característicos do líder universal, diferentes nos vários estudos efetuados, o que levou ao abandono desta perspetiva, a qual não diferencia a liderança como um processo e o líder como pessoa (Jesuíno, 1987).

As revisões efetuadas (e.g. Jesuíno, 1987) sobre o tema concluem que os traços pessoais não se revelam suficientes para discriminar líderes de não líderes e muito menos eficácia de ineficácia em termos de liderança. Ainda que alguns dos traços sejam requeridos em grande parte de situações de liderança, os mesmos não constituem por si só razão suficiente para explicar a variabilidade dos desempenhos dos líderes de situação para situação.

A grande dificuldade em aplicar esta teoria era isolar um conjunto finito de características bem definidas possuídas por todos os líderes e assegurar que as mesmas não estavam presentes nos não líderes. (Cunha & Rego, 2005).

O que esta teoria permitia verificar era que um indivíduo com determinadas características tem mais probabilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia (Rego, 1998).

Na teoria dos traços, a liderança é encarada como algo de intrínseco ao indivíduo, faz parte da sua constituição única, nasce com ele. “Ser líder é possuir esse conjunto de características desde a mais primitiva formação da personalidade, uma capacidade que ele tem e que tende a manifestar-se ao longo da sua vida, todas as situações e em que tal se propicia” (Parreira, 2010, p.27).

A teoria dos traços vigora até aos anos 40. Entre os anos 40 e 60, a investigação continua a centrar-se na tentativa de caracterizar o líder universal, mas partindo da observação do comportamento de indivíduos, no exercício de funções normais de chefia, ou de indivíduos que de um modo espontâneo emergem como líderes e acentuando a importância da definição de objetivos e da execução de tarefas, assim como a criação de confiança mútua, relações amistosas e ajuda. Estas teorias foram designadas de comportamentais e bidimensionais: “comportamentais devido à ênfase nos

comportamentos de relação intragrupo em que se concretizam; bidimensionais, pela saliência dada às duas categorias definidoras do processo” (Parreira, 2010, p.30).

2.1.2.2 TEORIA COMPORTAMENTALISTA

Segundo Reto e Lopes (1992), a rutura com a teoria dos traços abrem o caminho a uma nova corrente (anos 40-60) que enaltece o comportamento do líder em detrimento das suas características.

Neste grupo de teorias incluem-se aquelas que pressupõem que o fenómeno de liderança emerge dos comportamentos de relação. Em termos epistemológicos, preocupam-se mais com o “como” do que com o “porquê”. Basicamente esta abordagem assenta na ideia de que o comportamento do líder pode ser adaptado e modificado, podendo deste modo alcançar-se a liderança eficaz através de ações de formação. A questão já não é relativa ao que o líder é, mas ao que o líder faz, que comportamentos são observáveis e característicos de uma determinada forma de liderar.

Assim, estudados os comportamentos próprios de uma liderança, acreditava-se que estes podiam ser aprendidos e, para isso, bastaria criar programas de formação que modificassem e adaptassem os comportamentos das pessoas com vista a tornarem-se líderes (Jago, 1982).

De um modo geral a literatura aponta três grandes estudos que marcam as teorias dos comportamentos do líder: as conduzidas pelas escolas de Ohio, Harvard e Michigan.

Com os estudos da escola de Ohio, procurou-se descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes (e.g. Stodgill, 1963) recorrendo a processos estatísticos sofisticados que permitiram tipificar quatro categorias – consideração, iniciação de estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade (Bass, 1990). Mais tarde reduziram-se a duas dimensões (estruturação e consideração) independentes e passíveis de diferentes combinações. Na medida em que sendo possíveis diferentes combinações entre as dimensões, abre-se caminho à possibilidade de treinar com os comportamentos mais apropriados os indivíduos que exercem funções de chefia e liderança.

Os resultados desta linha investigativa não foram muito consistentes na definição da eficácia dos líderes. Yukl (2002) assinalou como único dado consistente a correlação positiva entre a dimensão consideração e a satisfação dos subordinados.

Como resultado dos estudos de Harvard salientam-se a caracterização dos comportamentos do líder em três fatores independentes: atividade, competência instrumental e simpatia. Deste modo e consoante as combinações teremos três tipos de líder: o ideal, o de tarefa e o de relacionamento.

Finalmente, os estudos da escola de Michigan (e.g. Lickert) preconizam que a liderança é considerada como uma variável causal, que afeta a produtividade, o absentismo, o turnover e o número de queixas. Esta relação é mediada pelas atitudes dos trabalhadores em relação ao trabalho e à organização, pela natureza da comunicação e pela coesão grupal (Cunha & Rego, 2005).

A inaplicabilidade à formação e seleção de cargos de chefia dos modelos comportamentais aliada à sua falta de solidez, conduzem ao início de novas investigações a partir dos anos 60. Entre os anos 60 e 80, transfere-se a preocupação da identificação das características do líder universal para orientações contingenciais. Acentua-se o predomínio da contingência em detrimento da importância dos fatores contextuais relativamente aos traços e comportamentos pessoais (Jesuíno, 1987).

O ponto fraco destes estudos é o facto de não terem tido em conta a variável situacional que mais tarde virá a condicionar todos os estudos sobre liderança (Cunha & Rego, 2005).

2.1.2.3 TEORIA CONTINGENCIAL

Estas teorias (anos 60-80) sustentam que a eficácia de um grupo ou de uma organização dependem da interação entre a personalidade do líder e a situação. A personalidade do líder, “estilo de liderança” ou “padrões motivacionais” são considerados em termos bipolares: motivado pela tarefa, motivado pela relação.

O modelo contingencial de Fidler (1957), referido por Jesuíno, (1987), o modelo cognitivo-motivacional ou “*path-goal*” de House e Mitchell (1974), referidos por Syroit, (1996) e o modelo de Hersey e Blanchard (1977), referidos por Jesuíno, (1987) constituem alguns dos estudos mais representativos deste período de investigação.

O estilo do líder é mais uma expressão dos seus motivos e necessidades pessoais que propriamente comportamento explícito. Três elementos essenciais são identificados

no modelo de Fiedler: a medição da liderança, a definição e construção da variável situacional moderadora e a descrição da relação entre os traços do líder e a eficácia da equipa. “*Least preferred coworker*” foi a primeira medida utilizada para caracterizar os diferentes líderes (Syroit, 1996).

Conhecido o estilo de liderança é necessário adequá-lo à situação. Segundo Fidler são três os fatores situacionais que determinam a eficácia da liderança: a relação líder-liderados: o grau de estruturação da tarefa e o grau de poder. Existem duas formas de conseguir a eficácia da liderança: ou escolher um líder cujo estilo se adapte ao contexto ou alterar o contexto para se adaptar ao estilo do líder.

O modelo contingencial de Fidler não assume que os estilos de liderança são flexíveis de modo a que o líder possa adotar qualquer dos estilos, dependendo da situação. Esta limitação é ultrapassada na teoria dos meios e fins (ou teoria do caminho-meta) , na medida em que prevê o modo como o líder afeta a eficácia do grupo.

O modelo de House e Mitchell (1974) identifica quatro tipos de comportamento de liderança: o diretivo, o apoiante, o participativo e o orientado para os resultados. Fazem derivar os seus pressupostos teóricos da teoria motivacional das expectativas e valências. O líder não tem uma influência direta na motivação e na satisfação. O comportamento do líder pode modificar as probabilidades percebidas, a expectativa e a instrumentalidade, podendo ainda estar na origem de recompensas valiosas (Syroit, 1996).

Estas crenças sobre as relações esforço-desempenho e desempenho-recompensa, também são moldadas por aspetos situacionais, por exemplo as características dos subordinados, e aspetos relacionados com a tarefa e com os fatores situacionais de execução da tarefa. Os líderes assumem o papel de “corrigir ou suplementar as incorreções da situação, de forma a aumentarem as expectativas e instrumentalidades dos seus subordinados” (Syroit, 1996, p. 251).

A teoria dos meios e fins estimularam a investigação sobre a eficácia da liderança. Conjuga a explicação entre os efeitos do comportamento de liderança e fornece contributos de valor para o estudo da relação complexa entre o comportamento do líder, as características situacionais e a motivação e a satisfação (Syroit, 1996).

Enquanto a teoria dos meios e fins se refere às funções que o líder tem que desempenhar de forma a ser eficaz, o modelo situacional de Hersey e Blanchard (1977) assenta no pressuposto de que a eficácia depende da adequação do estilo de liderança e do grau de maturidade dos liderados. É das ações destes, e não dos comportamentos do

líder, que depende a eficácia da liderança. A maturidade dos liderados divide-se em maturidade no trabalho e maturidade psicológica (Cunha & Rego, 2005).

De um modo geral, os modelos contingenciais relegam para segundo plano a explicação causal das regularidades observadas no processo de liderança, tal é a sua preocupação com a aplicabilidade. Assim, impedem a generalização dos resultados e tornam a pretensão de contingencialidade mais intenção do que realidade (Jesuíno, 1987).

Estes modelos são algo redutores, porque consideram a relação líder-liderado como uma relação determinística, quando em muitas das situações esta relação é influenciada pela interação líder-liderado (Cunha & Rego, 2005).

A partir dos anos 80, a liderança é estudada numa perspetiva mais contemporânea, é vista como desempenhando um papel inovador, na medida em que ultrapassando a aceção restrita da relação vertical líder-liderado, implica a criação de uma mais-valia em termos do trabalho de gestão. A realidade atual no seio das organizações requer agendas organizadas para a mudança, redes sociais facilitadoras da implementação estratégica, bem como equipas de colaboradores motivados apostando na concretização dos planos (Jago, 1982; Jesuíno, 1987).

Apesar da importância e pertinência das teorias atuais acima referidas, é nas teorias transformacionais e de liderança carismática que será enquadrado o modelo conceptual para desenvolver desta investigação. No capítulo seguinte será aprofundada a teoria transacional e transformacional.

2.1.2.4 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E TRANSACIONAL

O que à primeira vista possa parecer um retrocesso nos estudos de liderança, constituiu, isso sim, um avanço. Se por um lado se assiste ao retomar do conceito de carisma como vetor fundamental nos processos de liderança, por um lado, passam a considerar-se os subordinados e a situação em simultâneo. Deste modo, a investigação trazida por House (1977), referido por Syroit, (1996), Bass (1985) e Conger e Kanungo (1987), remetem-nos para o estudo das teorias de liderança tendo em conta os traços do líder (e.g., carisma), características do subordinado e características da situação. Assim,

verifica-se o deslocamento do enfoque do grupo para o indivíduo e do comportamento para o carisma.

O líder atual deve conseguir níveis de dedicação e desempenho dos seus colaboradores e influenciar as grandes mudanças das atitudes dos colaboradores e da organização passando pelo comprometimento com a missão ou os objetivos da organização. A este líder, Yukl (1989) chamou de líder transformacional. Este conceito de liderança ultrapassa a modalidade transacional, que procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos.

A teoria de House (1977), referido por Bass, (1985), serviu de ponto de partida para a pesquisa de Bass, cuja visão de liderança transformacional e transacional marcam os últimos anos nesta área de investigação.

Não obstante ter sido Max Weber (1968) quem inicialmente considera o carisma como traço fundamental do líder, são Burns (1978) e House (1977) quem consolidam as ideias não só sobre o conceito mas também da sua importância na relação líder-subordinado.

A utilização do termo carisma em contexto de liderança remonta aos estudos de Max Weber (1921/1968), referido por Jesuíno (1987). Weber, intrigado com a força que a autoridade exercia na sociedade, desenvolveu uma tipologia que considera: a carismática, a tradicional e a racional-legal. Segundo este autor, a autoridade carismática baseia-se na devoção afetiva e pessoal dos seguidores do “senhor” e nas dádivas da sua graça (carisma).

Aliada à investigação da liderança carismática, estão os conceitos de liderança transformacional e transacional. Burns (1978) foi o pioneiro nesta área, tendo Bass (1985) desenvolvido alguma da sua pesquisa a partir dos estudos daquele. No entanto, enquanto Burns considera a liderança transformacional e transacional como extremos opostos de um contínuo, Bass vê-as como funções de liderança adicionais.

Segundo Bass (1985), o líder transacional é aquele que para fazer as coisas se baseia na relação líder-subordinados. Ao contrário o líder transformacional alarga e eleva os objetivos e motiva os subordinados para patamares mais elevados.

A teoria de Bass para além de “beber” nos estudos de Burns é vista por alguns autores como sendo a extensão da teoria de House (1977).

Contrariamente a Bass (1985) e House (1977), Tichy e Devanna (1986), propõem um modelo cujas bases assentam na literatura da gestão estratégica. Fundamentalmente

ênfatisam as transformações organizacionais enquanto House e Bass realçam as transformações individuais, ou seja, os líderes delegam as responsabilidades nos seus seguidores individuais e mudam as suas atitudes e asserções sobre o modo como as coisas devem ser feitas.

Para Burns (1978), liderança transacional implica a troca entre o líder e o subordinado, que se traduz para este, no receber salário ou prestígio ao submeter-se aos “desejos do líder”. Subjacente a este conceito está a ideia de contracto implícito. Contrariamente liderança transformacional implica que tanto o líder como o subordinado tenham a ação de criar, por exemplo motivação, bem como um propósito mais elevado. Este requer que os alvos e as aspirações, tanto do líder como do subordinado, convirjam num só.

Assim sendo, o líder transformacional procura envolver o colaborador como um todo e não apenas como um ser individual com uma série de necessidades. Deste modo conduz à alta ordem de necessidades dos colaboradores tendo em conta os motivos que os movem (Bryman, 1992).

O líder transacional motiva os colaboradores a mudarem através de recompensas como troca do seus serviços, enquanto o líder transformacional motiva os colaboradores a trabalhar para além dos objetivos propostos. Desta forma simultaneamente tanto o líder como o colaborador podem alcançar níveis de satisfação superiores que favorece a auto atualização em detrimento dos seus interesses imediatos (Burns, 1978, referido por Bass, 1985).

A liderança transformacional surge como um estilo de liderança fortemente influenciada pela personalidade do líder como indivíduo, caracterizando-se por determinados interesses e traços, como sejam, a autoconfiança e determinação.

Os líderes transformacionais são visionários, que enfrentam de forma original os problemas e velhas questões. São pessoas que podem retirar e reforçar as suas energias, que são donos do seu próprio destino e que têm uma gama de talentos que os fazem atravessar com sucesso tempos pouco favoráveis e de adversidade (Bass, 1985).

A experiência como pessoa ao longo da vida tem importância crucial no desenvolvimento do tipo de líder nomeadamente pela diferenciação de traços individuais. A necessidade de uma maior energia para introduzir a mudança, do que para manter o estado das coisas e o *status*, faz dos líderes transformacionais pessoas com padrões mais elevados de ousadia social, com mais capacidades para introspeção e meditação, em detrimento da sociabilidade e da cooperatividade (Bass, 1985).

Líderes transformacionais e transacionais diferem no acesso à informação que possibilitam aos seus colaboradores. A informação na liderança transacional é dada igualitariamente a todos os membros, enquanto os líderes transformacionais gerem a informação de um modo diferencial e longe de padrões democráticos (Bass, 1985).

A liderança transformacional difere da transacional pois de acordo com esta os seguidores são impelidos por razões de interesse pessoal, enquanto na anterior transcendem as suas próprias necessidades em benefício da organização, identificando-se com um processo de desenvolvimento que permite alcançar estádios superiores tanto no domínio das necessidades (Maslow, 1954), como no domínio dos valores (Kolhberg, 1969, 1976).

Explanados que estão, sumariamente, os conceitos de liderança transformacional e transacional, e de acordo com a premissa de Bass (1985) que sustenta a ideia de que os dois estilos são adicionais e não extremos opostos, procuramos de seguida ilustrar os mesmos estilos através das dimensões que os compõem.

Bass (1985) defende que a liderança transformacional consiste em três dimensões: (a) carisma; (b) consideração individualizada e (c) estimulação intelectual. Por seu lado da liderança transacional fazem parte as dimensões: (a) recompensa contingencial e (b) gestão por exceção.

2.1.2.4.1 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Os investigadores continuam insatisfeitos com a incapacidade de algumas teorias de liderança como a “great man, traços ou abordagens comportamentais, explicarem e predizerem o enorme impacto que o líder pode exercer nas organizações (Avolio & Bass, 1999; Bass, 1999; Howell & Avolio 1993). Ao mesmo tempo, cresce a competição nas empresas estimulando o interesse nos líderes de modo a aumentar o funcionamento individual e organizacional. Burns (1978) introduz um novo conceito de teoria transformacional e transacional. Ele acredita que o líder que comanda e se implica nos resultados tem um potencial extraordinário para influenciar os seguidores. No essencial, o líder não tem apenas poder, mas apela aos valores dos seguidores.

Em 1985, Bass (1990) apresenta o primeiro formato da teoria transformacional bem como um modelo de avaliação dos seus fatores de comportamentos de liderança.

Outras pesquisas se seguiram à de Bass, dando continuidade ao seu trabalho (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1994).

A liderança transformacional diferencia-se das teorias anteriores pelo fato de estar alinhada com o ser muito bom, superar todas as expectativas. O líder transformacional eleva a sua moral e motivação e a dos seguidores (Burns, 2003).

Quando os líderes transformacionais se comprometem em interações com os seguidores baseadas em valores, crenças, e metas eles encorajam de forma extraordinária o desempenho (Burns, 2003).

Bass (citado por Burns, 2003) sugeriu que o líder transformacional “espera induzir os seguidores a reorganizar as suas necessidades, transcendendo os seus interesses e levando-os a desejar satisfazer necessidades num plano mais elevado” (p. 24)

a) Carisma

De acordo com Bass (1985), os itens pertencentes à escala de carisma são respeitantes à fé e respeito pelo líder e à inspiração e encorajamento transmitidos pela sua presença.

b) Consideração individualizada

Segundo Bass (1985), a consideração individualizada pressupõe a conjugação de dois elementos: (1) a consideração devida ao grupo, com a consulta aos seus elementos, a tomada de decisões preferencialmente consensuais e o tratamento igualitário de todos os elementos do grupo; (2) o tratamento diferencial igualmente devido a cada elemento do grupo, como sujeito individual, sendo este tratamento de acordo com as necessidades e capacidades de cada indivíduo.

A orientação do líder deverá ser no sentido do desenvolvimento dos seus seguidores, fazendo orientação de carreiras, observando e registando os progressos, encorajando aqueles que consigo colaboram. O líder pode delegar responsabilidades profissionais e fomentar a capacidade de decisão, se não esquecer a orientação individualizada.

O líder deve manter a capacidade de dar resposta a cada indivíduo de modo particular e ser o conselheiro que dele se espera (Bass, 1985).

c) Estimulação intelectual

Bass (1985) define estimulação intelectual como a capacidade dos líderes transformacionais em originar um despertar e uma mudança nos seguidores. Esta mudança surge através de uma gestão adequada dos problemas e sua resolução, pelo uso do raciocínio, imaginação, crenças e valores. Assim, a mudança assume a dimensão de um despertar, passando à ação imediata.

2.1.2.4.2 LIDERANÇA TRANSACIONAL

a) Recompensa contingencial

Para Bass (1985) o reforço contingencial é o fator que surge associado à liderança transacional, sendo responsável por 7.2% da variância encontrada.

À luz da recompensa contingencial, o líder e o colaborador acordam sobre quais as necessidades deste, assim como, o que terá de fazer para ser recompensado ou punido. Quando o colaborador age de acordo com o combinado, o líder ou recompensa ou não lhe aplica o reforço negativo (e.g., reprovação ou penalização).

O feedback que os colaboradores recebem provem não só do trabalho em si mesmo, dos colegas, de factos de dentro e fora da organização, mas também, e em especial, dos benefícios materiais que o líder transacional pode providenciar (Bass, 1985).

Esta premissa remete-nos para o papel do líder como agente de reforço. Podsakoff, Todor e Skov (1982) estudaram os efeitos das recompensas contingentes e não-contingentes no desempenho e satisfação. Estes mostram que as recompensas contingentes têm um efeito positivo no desempenho futuro e na satisfação. Recompensas não-contingenciais conduzem a pior desempenho e a insatisfação, especialmente quando as recompensas são baixas, conduzem também a sentimentos de iniquidade e a atitudes negativas em relação ao supervisor.

O efeito da punição contingente e não-contingente na produtividade e satisfação também foi estudado. Os efeitos da punição mostram-se dependentes do nível organizacional na qual os colaboradores operam. Nos níveis mais baixos, a punição apresenta, em termos gerais, efeitos negativos na produtividade e satisfação, seja qual for a sua contingência. Syroit (1996) sublinha que as punições contingentes apresentam efeitos positivos na satisfação nos níveis mais elevados. Assim sendo, direta ou indiretamente, os líderes podem providenciar recompensas para o progresso e o alcance das metas propostas, ou podem impor castigos e penalizações pelos fracassos (Bass, 1985).

Este reforço contingente positivo ou aversivo (negativo), é visto como sendo utilizado de duas formas pelos líderes transacionais numa tentativa de motivarem os colaboradores. O reforço contingente positivo equivale à recompensa dada em relação a um bom desempenho, de modo a que o subordinado mantenha o esforço. O reforço contingente negativo é a reação do líder quando o colaborador falha em relação ao desempenho estipulado.

A recompensa contingente assume duas formas: (1) o elogio pelo trabalho bem feito; (2) ou o aumento do salário, bónus e promoção (Bass, 1985). Conjuntamente, podem-se incluir recomendações por esforços com mérito, o reconhecimento público e honras fora do serviço. Doutro modo, pode instituir punições por desvios em relação às expectativas definidas, que podem ir desde o feedback negativo ao despedimento/expulsão (Bass, 1985). A punição contingente também assume várias formas consoante o tipo de falha cometida pelo colaborador. No entanto, um desvio aceitável da norma pode ocorrer, a produção pode situar-se abaixo dos padrões acordados ou a qualidade pode diminuir abaixo do aceitável. O líder neste caso pode servir apenas para chamar a atenção para o desvio (Bass, 1985).

Tanto a recompensa contingente como a penalização contingente são características de executivos voltados para a negociação (transação). Os líderes transacionais contrariamente aos líderes transformacionais estão mais preocupados com processos eficientes do que com ideias substantivas. Os líderes transformacionais interessam-se mais pelo que é desejado do trabalho, do que com o trabalho é na realidade (Bass, 1985).

b) Gestão por exceção

A gestão por exceção consiste na intervenção do líder apenas quando algo não vai bem, isto é, se a eficiência do processo se mantém, o líder não tem nenhuma intervenção junto dos subordinados (Bass, 1985).

Segundo Bass (1985), a gestão por exceção é um modo de desencadear o andamento de um sistema. Este mito, dificilmente se torna real, porque a exigência de respostas do líder, tem um carácter bastante mais regular do que esta posição teórica pressupõe ao enfatizar o papel do gestor de controlo. O gestor é o marinheiro a bordo, que traça a rota e faz as correções necessárias, a noção de feedback é consistente com esta posição de controlo do gestor por exceção

Em geral, o controle é executado em relação aos aspetos negativos do sistema. Duas razões podem influir nesta opção: (1) uma razão organizacional, segundo a qual se o líder está pressionado por quotas de produção a cumprir, tende a aumentar a preferência para o uso da punição, especialmente se a capacidade de dar recompensas tiver sido perdida; (2) a quantidade de informação necessária para avaliar o desempenho (Bass, 1985).

Bass (1985) defende que em geral os reforços negativos podem não só inibir comportamentos indesejados, como despertar outros. Geram, contudo, ansiedade em todos os comportamentos a eles associados, especialmente nos subordinados altamente motivados, logo mais predispostos em interpretar como ataque pessoal um feedback negativo, mesmo que bem-intencionado. O reforço negativo, quando atribuído em função da produção provoca, por um lado, irregularidade na produtividade, e por outro lado, baixa na qualidade.

Os reforços têm um carácter de dedicação em determinados sujeitos. Subordinados orientados para a tarefa em geral são mais autorreforçados, enquanto que os subordinados orientados para a interação e auto-orientados têm maior probabilidade de serem sensíveis a reforço positivo e negativo (Bass, 1985).

Em suma, os valores de um líder dependem das suas crenças nos objetivos estratégicos da organização. Quer sejam líderes transacionais ou transformacionais o ênfase é colocado na crença que o líder tem no sistema, do que depende o desempenho e eficácia do líder (Bass, 1985).

2.1.3 LIDERANÇA ESCOLAR

Uma revisão da literatura sobre o tema da liderança escolar revela que a gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem comumente como atividades inter-relacionadas. Segundo Silva (2010), os conceitos de líder e liderança nas escolas são relativamente recentes em Portugal e só muito timidamente foram entrando no léxico pedagógico, não se reconhecendo como líderes os gestores das escolas. “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)” (Silva, 2010, p.71). Já Torres e Palhares (2009) defendem que o sistema educativo português, nas últimas décadas, tem dado importância crescente às dimensões da gestão e liderança escolares, devendo o diretor da escola assumir as duas funções.

Owens (1976) define cinco estilos de Liderança Escolar: estilo autoritário, estilo “laissez-faire”, estilo democrático, estilo burocrático e estilo carismático.

O *estilo autoritário* do líder é aquele que determina que a política a seguir pela escola, dispensa a participação dos Professores. É ele que fixa os objetivos, decide os recursos a aplicar, institui as normas e exerce o controlo das atividades. Embora seja um estilo que segundo Alvarez (1988) possa levar à obtenção de um alto rendimento, é também o estilo mais criticado na atualidade.

Por seu lado, no *estilo “laissez-faire”*, o líder é identificado como uma boa pessoa, amável ou condescendente, que renuncia ao exercício da autoridade. Os membros da comunidade dispõem de total liberdade de atuar. Muitas vezes, por baixo desta atitude, esconde-se a incompetência profissional e a incapacidade para dirigir o grupo e a própria organização. Segundo Alves (1993) este estilo é frequentemente detetável nas escolas com um corpo docente bastante móvel.

Já o *estilo democrático* é caracterizado pelo estímulo à participação na definição de políticas e estratégias, bem como no processo de tomada de decisões de todos os membros da organização. Segundo Ruben Cabral (1989), este estilo baseia-se em dois fatores fundamentais: a capacidade de fomentar um ambiente organizacional baseado na confiança mútua e a oportunidade de promover estruturas que vão facilitar o

intercâmbio e interação das diversas componentes organizacionais de forma democrática.

O *estilo burocrático* é o mais utilizado pelos diretores das escolas, pois dificilmente têm conseguido colocar de lado a burocracia e enfrentar a falta de autonomia. Exercem uma liderança legal, gerando um ambiente de obsessão pela estrita interpretação da legislação. Alguns autores consideram que este estilo pode combinar num raro equilíbrio, autoridade, democracia e “laissez-faire” (Cabral, 1989).

Finalmente o *estilo carismático* é o estilo próprio dos líderes que possuem um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, superiores aos restantes membros da organização que tendem naturalmente a admirá-lo e a respeitá-lo. Owens (1976) chega mesmo a referir que: “Poucos administradores podem pretender ser líderes carismáticos como Ghandi ou Joana d’Arco” e “os administradores escolares raramente estão dotados do encanto pessoal e da espiritualidade interior que podem caracterizar a liderança carismática” (p. 204).

A investigação de Bass (1998) no campo educativo é no sentido de contribuir para uma melhoria da eficácia escolar, acreditando que um dos indicadores fulcrais para a qualidade educativa é o tipo de liderança exercida pelo diretor. Baseou-se em três premissas chaves: a existência de umas instituições escolares mais eficazes do que outras, uma vasta bibliografia empírica comprovativa da associação entre escolas de sucesso e liderança eficaz e a convicção de que se podem melhorar as expectativas de toda a comunidade escolar, adotando um novo conceito de liderança – uma liderança transformacional. Um líder que desenvolva aptidões de planificação estratégica, perfilhe uma atitude dinâmica e empreendedora ao estabelecer metas e objetivos, ajude a gerir as complexas transições para papéis e responsabilidades novas, mantém sempre uma postura de educador.

A teoria de Bass (1985) foi revista por diversos autores (e.g. Avolio & Bass, 2004). A versão atual é composta por sete dimensões das quais quatro referentes à liderança transformacional (influência idealizada/carisma, motivação inspiracional, estimulação intelectual, consideração individualizada) e três à liderança transacional (reforço contingencial, gestão por exceção e *laissez-faire*).

No presente estudo, os autores optaram por considerar a versão original de 1985, atendendo a que esta foi aferida e adotada por diversos autores numa versão portuguesa (e.g. Heitor, 1996) com resultados estatisticamente significativos, pese embora o reconhecimento de outros estudos (e.g. Bento, 2008) com relevância científica que optaram pela versão de Avolio e Bass (2004).

2.1.4 LIDERANÇA ESCOLAR EM PORTUGAL

A investigação sobre a liderança, de acordo com Ferreira, Abreu e Caetano (1996), centra-se na maioria dos casos sobre o estilo de liderança e procura as respostas para saber quão participativo ou democrático deve ser o líder. Os investigadores no âmbito da administração educacional têm dedicado os seus esforços ao estudo da liderança escola e os seus líderes (Leithwood & Duke, 1999).

Apresentamos então alguns dos estudos desenvolvidos em Portugal nas escolas tendo como objeto de estudo a liderança.

Afonso (1994) destacou questões-chave do sistema de administração, nomeadamente que os “administradores escolares não discordam da estrutura centralizada do sistema escolar, apoiando a centralização das decisões curriculares, assim como o sistema centralizado para a contratação de professores” (Afonso, 1994, p. 81).

Um estudo conduzido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério, em 1986, apresentado também por Afonso (1994), forneceu dados interessantes, relativamente à “praxis” da gestão dos conselhos diretivos. Uma das conclusões importantes deste estudo foi a falta de autonomia da escola, sendo que, a maioria dos conselhos diretivos queixou-se da quantidade extrema de normas e regulamentos, provenientes da burocracia ministerial. Outra conclusão evidenciou o número significativo de escolas que não elegeram os seus conselhos diretivos, de acordo com os seus procedimentos regulares (Afonso, 1994), provavelmente como resultado da pouca motivação dos professores para se candidatarem às eleições. Outras conclusões foram destacadas como a participação insignificante do pessoal, dos alunos e dos pais, a falta de uma política consistente, orientando a atividade dos conselhos diretivos e a ausência de um verdadeiro papel de liderança, no comportamento dos membros do conselho diretivo (Afonso, 1994).

Lima (1992) desenvolveu um estudo centrado na análise da organização e participação numa escola secundária. No estudo, Lima centrou-se na organização da estrutura escolar, descrevendo as funções, as características do trabalho do conselho diretivo e do conselho pedagógico, bem como o significado da participação dos alunos e dos professores. A maior parte do trabalho normal dos conselhos diretivos “baseia-se em contactos informais com pessoas, principalmente professores, entrando e saindo

permanentemente do gabinete, fazendo perguntas específicas ou apresentando problemas” (Afonso, 1994, p. 85). Com estas evidências destaca-se a existência de uma política de porta-aberta considerada como uma questão-chave relativamente às relações entre o conselho diretivo e os professores e que, de acordo com Afonso, para além das suas vantagens ou desvantagens práticas era vista como um símbolo da colegialidade escolar, o exemplo concreto da solidariedade da direção em relação aos interesses e às necessidades dos professores (Afonso, 1994).

Carvalho (1992) desenvolveu um estudo sobre a influência do clima escolar na mobilidade dos professores, sendo este conduzido numa escola secundária. O estudo refere que o processo de gestão corresponde a uma estrutura de gestão controlada por professores, em funcionamento e em conformidade com os seus interesses, nos limites das normas e dos regulamentos legais (Afonso, 1994). Deste estudo, destaca-se, também, os processos informais desenvolvidos quando um conselho diretivo vai ser eleito, no qual não são eleitas as pessoas que pretendam realizar mudanças ou que vão de encontro ao *establishment* da vida da escola. Castanheira e Costa (2007) estudaram a relação dos gestores escolares, com base no MLQ *multifactor leadership questionnaire*, tendo como objetivo a caracterização dos tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*. O questionário foi aplicado a 106 professores de diferentes escolas públicas portuguesas, no ano letivo 2005/2006. Os autores pretendiam compreender a perceção dos professores sobre o perfil comportamental dos respetivos líderes, bem como indagar sobre as potencialidades de utilização do questionário no contexto educacional português. Os resultados do estudo apontam a “motivação inspiracional” como a área com a média de frequência mais alta, que diz respeito à expressão de confiança nos seguidores, à inspiração de otimismo e confiança no futuro, entre outros. Esta área é enquadrada no tipo de liderança transformacional. O item com a média de frequência de resposta mais baixa foi “atitudes de influência idealizada” que se reporta também à liderança transformacional. De uma forma geral, o estudo aponta que a liderança transformacional e a liderança transacional andam bastante próximas, embora a liderança transacional apresente valores ligeiramente superiores (Castanheira & Costa, 2007). Quanto à liderança *laissez-faire*, esta situa-se numa posição inferior comparativamente com os dois tipos de liderança.

Face aos resultados da liderança, o estudo indica, como principal resultado, a eficácia do líder, ou seja, comportamentos tais como ser eficaz na representação que exerce, em nome dos seguidores, perante figuras hierárquicas superiores, entre outros,

Avolio e Bass (2004). O item com média inferior é a satisfação face à liderança, o que poderá indicar que comportamentos tais como usar métodos de liderança que sejam satisfatórios e trabalhar com os outros de um modo satisfatório são menos observados (Castanheira & Costa, 2007).

Um estudo similar ao anterior foi desenvolvido pelo professor António Bento (2008), da Universidade da Madeira, intitulado “*Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*”. Este trabalho foi apresentado no Congresso de Administração Educacional, em abril de 2008, na Universidade de Aveiro. O estudo teve como objetivo determinar o modo como os docentes percecionam a liderança das suas organizações escolares, considerando os estilos de liderança: transformacional, transacional e *laissez-faire*. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o *multifactor leadership questionnaire* (MLQ), de Bass e Avolio (2004). O questionário foi aplicado a uma amostra de 97 professores de diferentes escolas da RAM, nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2008. Destaca-se, no estudo, que o género predominante é o feminino, com uma percentagem de 75,2% e a maioria das escolas eram Básicas com 46,4%, seguindo-se as escolas Básicas e Secundárias com 35%. Neste estudo, também a média mais alta de respostas incidu-se na “motivação inspiracional”, correspondente a uma das áreas do estilo de liderança transformacional.

O item com média de frequência mais baixa foi o “*laissez-faire*”, que diz respeito a uma ausência do exercício de liderança. De forma geral, o estudo realça que o item com média mais elevada de respostas, isto é, com maior frequência de observação de comportamento foi o tipo de liderança transformacional.

Quanto aos resultados de liderança, englobando a “eficácia”, “satisfação” e “esforço extra”, os resultados do estudo apontam como principal indicador a “satisfação” face à liderança, tendo o item “esforço extra” apresentado uma média inferior.

De um modo geral, concluíram que a liderança transformacional, é a mais representativa, tendo como fundamento as interações entre os líderes e os subordinados, constituindo uma nova visão de liderança onde se destaca a motivação das pessoas para superarem as expectativas, levando assim a escola e os docentes a alcançarem desempenhos mais elevados.

2.2 SATISFAÇÃO

Tendo como objetivo estabelecer linhas de conexão entre a satisfação docente e o estilo de liderança escolar praticado, e dando continuidade à definição dos conceitos que permitirão efetuar a análise pretendida, explicitamos agora a noção de satisfação com o trabalho, seguidamente à explicitação das teorias e modelos mais influentes na temática abordada e por fim focaremos a satisfação docente.

2.2.1 CONCEITO DE SATISFAÇÃO

A satisfação com o trabalho é uma das variáveis mais estudadas no âmbito do comportamento organizacional senão mesmo, a mais estudada de todas as variáveis dependentes na disciplina de comportamento organizacional. Duas razões parecem explicar este grande interesse dos investigadores:

- A satisfação é um dos mais importantes resultados humanos do trabalho;
- Tem sido sempre, implícita ou explicitamente associada ao desempenho, o que equivale a esperar que os trabalhadores mais satisfeitos sejam também os mais produtivos (todavia não tem tido correspondência nos resultados empíricos que as investigações têm vindo a produzir (Lima, Vala & Monteiro, 1994).

A satisfação com o trabalho é definida por Locke (1969) como uma resposta afetiva resultante de uma situação de trabalho. A par da motivação, com que se confunde muitas vezes, tem merecido grande ênfase por parte dos teóricos e investigadores das ciências sociais, entendida que é como elemento preponderante na organização – no binómio explicitado pela produtividade da empresa e pela realização pessoal dos empregados. No entanto como sugere Michel (s/d), talvez seja conveniente separar os dois conceitos, que, embora relacionados, medem coisa diferentes, como demonstrou Lawler (citado por Mitchel, op.cit.), que, tendo feito a síntese de 5000 trabalhos sobre psicologia do trabalho industrial, desenvolveu duas fórmulas:

- a satisfação é um indicador da motivação;
- a satisfação não é uma causa de motivação.

A satisfação derivaria da experiência, enquanto a motivação se situaria a montante da experiência.

Motivação e satisfação no trabalho são conceitos que estão intimamente ligados, observando-se que as teorias motivacionais, desenvolvidas por estudiosos como Maslow (1954) e Herzberg (1966) são também citadas em pesquisas sobre “Satisfação no Trabalho”.

No entanto o objetivo deste estudo é avaliar a satisfação com o trabalho e não a motivação para o trabalho.

Ainda que o conceito de satisfação profissional seja abordado no âmbito da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações, desde a década de 30, subsistem algumas controvérsias em torno da sua definição. Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é definido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Smith, Kendall e Hulin, 1969, referido por Seco, 2000), resultante da comparação do esperado de uma situação e do que se conseguiu obter dela (Locke, 1976, referido por Brief, & Weiss, 2001), salientando o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Cabral, Vala & Freire, 2000).

No contexto da psicologia do trabalho a satisfação no trabalho é a atitude geral da pessoa face ao seu trabalho e depende de vários fatores psicossociais. Existem ainda outras conceituações que se referem à satisfação no trabalho como sinónimo de motivação ou como estado emocional positivo. Alguns consideram satisfação e insatisfação como fenómenos distintos, opostos³.

Satisfação profissional foi definida como um estado emocional de prazer resultante da apreciação de um trabalho (Locke, 1976, referido por Brief, & Weiss, 2001), como uma afetiva reação a um emprego e como uma atitude em relação a um emprego (Weiss, 2002).

Entrando no campo das Ciências da Educação, a visão acerca da satisfação profissional não apresenta menores ambiguidades.

Embora seja tentadora a ideia de que os trabalhadores mais satisfeitos são igualmente os mais produtivos, a definição de satisfação está normalmente mais

³ [↑ *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2003, vol. 6, pp. 59-78 <Satisfação e saúde no trabalho: aspetos conceituais e metodológicos. pepsic.bvs-psi.org.br. Página visitada em 2009-04-07

próxima dos estados afetivos e das cognições que lhe são associadas, que da questão da produtividade.

Thierry e Koopman-Iwema (1984) definem a satisfação como o grau de bem-estar vivido no trabalho ou na situação de trabalho.

Bastos (1995) defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afetivas, que aparece associada a aspetos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional.

Assim, todas as definições da satisfação incluem componentes afetivas e cognitivas. A interpenetração destas duas componentes resulta muito claramente na descrição do processo de desenvolvimento da satisfação com o trabalho. Bussing, Bissels, Fuchs, e Perrar (1999) e George e Jones (1999), propõem um modelo de satisfação que assenta no fato de as aspirações pessoais poderem ser ajustadas com as possibilidades oferecidas pela situação real de trabalho.

No quadro seguinte são apresentadas algumas definições de satisfação, que resumem o que acabámos de referir.

Definição	Autor
Um estado emocional positivo ou de prazer, resultante da avaliação do trabalho ou das experiências proporcionadas pelo trabalho.	Locke (1976, p.10)
Um estado emocional expresso através da avaliação afetiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade.	Brief (1998, p.86)
O conjunto de sentimentos e crenças das pessoas sobre o seu atual trabalho. Os graus ou níveis de satisfação das pessoas sobre o seu trabalho, podem ir da satisfação extrema à insatisfação extrema. Além de serem atitudes sobre o seu trabalho como um todo, as pessoas podem também ter atitudes sobre os vários aspetos do seu trabalho – como o tipo de trabalho que fazem, os seus colegas, supervisores ou subordinados ou o pagamento.	George e Jones (1999, p.74)

Fonte: Cunha, M .P.,Rego, A.,Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C. (2003)

Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) definem satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão.

Passaremos de seguida a apresentar as teorias da satisfação e as causas que provocam essa mesma satisfação.

2.2.2 TEORIAS DA SATISFAÇÃO

Em 1976, Locke distingue três escolas cujos estudos de investigação, contribuíram para a evolução do conceito de satisfação no trabalho: Escola Psico-económica de Taylor, 1912, introduzindo a noção de organização científica do trabalho, realizando para isso estudos de movimentos, pausas, gestos e tempos necessários à realização de tarefas na tentativa de aumentar a produtividade da indústria através da racionalização do trabalho do operário; Taylor defende a seleção científica de cada trabalhador, «homem certo para o lugar certo», para assim existir rentabilidade das empresas, proporcionando por um lado margens de lucro e produtividade elevadas com diminuição dos custos, e por outro lado maximizar a produtividade do operário, que trabalhando mais e melhor, obtém compensações salariais.

Esta visão é criticada por Elton Mayo & Associates (1924-33) durante os estudos de Hawthorne sobre a natureza do ser humano.

Surge então a Escola Psicossociológica, na sequência das experiências de Elton Mayo de 1933, em Hawthorne que enfatiza as relações interpessoais dentro das organizações e a importância das características psicológicas e sociais dos trabalhadores. É com Mayo que a problemática da motivação dos indivíduos e do impacto do estilo de liderança na produtividade se tornam questões centrais no estudo das organizações (Sousa, 1993).

Mayo considera que as empresas são fundamentalmente um sistema social, e que a observação sistemática e profunda do fator humano, é básica para estimular e motivar os indivíduos a participar nas tarefas e obter satisfação no trabalho (Ferreira, 2001).

A escola do desenvolvimento, que remonta ao estudo pioneiro de Herzberg, Mausner e Snyderman, 1959, defendia que a satisfação dos trabalhadores não dependia apenas de factores extrínsecos mas também da sua personalidade

Inspirado no trabalho de Arvey, Carter, & Buerkley (1991) o estudo da satisfação pode ser agrupado em torno de três grandes modelos de investigação:

- Centrados nos indivíduos;
- Centrados nas situações;
- Centrados na interação entre os indivíduos e as situações.

Os **modelos centrados no indivíduo** são aqueles que procuram identificar as influências disposicionais mais ligadas à satisfação:

- Modelo dos efeitos pessoais específicos;
- Modelo dos efeitos pessoais inespecíficos.

Os **modelos centrados nas situações** analisam as relações entre o contexto ou ambiente de trabalho e os níveis de satisfação:

Os **modelos centrados nas interações** investigam o modo como a (in) satisfação pode ser explicada pelo grau de (des) ajustamento entre as características individuais e as situações.

2.2.2.1 MODELOS CENTRADOS NO INDIVÍDUO

2.2.2.1.1 MODELO DOS EFEITOS PESSOAIS ESPECÍFICOS

Este modelo inclui os estudos orientados para a análise da relação entre variáveis individuais específicas e o grau de satisfação, estudos correlacionais que procuram determinar qual a quantidade de variância da satisfação explicada pelos fatores pessoais (Arvey et al., 1991).

Podem ser identificados dois tipos de variáveis pessoais: diferenças individuais e variáveis demográficas.

As **diferenças individuais** referem-se a variáveis como o locus de controlo, o afeto positivo ou negativo, a necessidade de crescimento psicológico, etc. As **variáveis demográficas** compreendem por exemplo a idade, o sexo e o nível de escolaridade.

De um modo geral, os resultados sugerem a existência de um efeito das **variáveis pessoais** sobre os níveis de satisfação (Judge, 1992). Lewin e Stokes (1989) verificaram que o afeto negativo pode funcionar como um preditor da satisfação. Estes autores realizaram dois estudos, um experimental e outro de campo, tendo verificado que sujeitos com elevado e baixo afeto negativo desenvolvem diferentes percepções das características do trabalho, as quais poderão estar na origem de diferentes níveis de satisfação. No entanto, é de salientar que em ambos os estudos, a relação entre a percepção das características do trabalho e a satisfação era mais forte do que entre afeto negativo e satisfação.

Também são pouco conclusivos os resultados obtidos nos estudos sobre as **variáveis demográficas**. A relação entre o género e a satisfação tende a não evidenciar resultados consistentes; a associação entre o nível de educação formal e a satisfação é positiva mas fraca. A relação entre a idade e a satisfação parece ser a mais consistente (Arvey, Carter, & Buerkley, 1991). Este sinal positivo pode significar uma de duas coisas: à medida que aumenta a idade, aumenta a satisfação (e.g., porque foram alcançados níveis hierárquicos mais elevados) ou à medida que aumenta a satisfação aumenta a idade (e.g., por exemplo porque a antiguidade tende em muitas organizações a ser remunerada).

2.2.2.1.2 MODELO DOS EFEITOS PESSOAIS INESPECÍFICOS

Os estudos realizados no âmbito deste modelo procuram determinar qual a influência das variáveis pessoais na satisfação, sem tentarem especificar quais são essas variáveis pessoais.

Staw e Ross (1985), consideraram a hipótese de os fatores situacionais terem sido sobrevalorizados, propuseram-se investigar a existência de estabilidade temporal e trans-situacional respostas atitudinais e comportamentais ao trabalho. Se se verificasse ao longo do tempo e em diferentes situações, que os mesmos indivíduos mantinham níveis de satisfação estáveis, concluíria-se que existia uma fonte intrínseca da satisfação no trabalho. Os resultados do estudo recolhidos obtidos em três momentos diferentes,

apoiam a hipótese de estabilidade ao longo do tempo e em diferentes situações e, como tal, a origem endógena da satisfação.

Gerhart (1987) reestruturou o estudo no sentido de ultrapassar as críticas apontadas (nomeadamente as idades avançadas dos sujeitos) recorrendo a uma amostra de sujeitos entre os 14 e os 24 anos.

Ambos os estudos apresentam algumas conclusões semelhantes. Todavia não foi testada a hipótese de que as atitudes anteriores seriam um preditor da satisfação futura pois as variáveis situacionais apresentam uma capacidade explicativa superior.

De um modo geral, as conclusões dos estudos realizados no âmbito de modelos centrados no indivíduo parecem apontar a insuficiência dos fatores pessoais para a satisfação no trabalho, sendo por isso necessário introduzir os fatores situacionais na investigação.

2.2.2.2 MODELOS CENTRADOS NAS SITUAÇÕES

Os modelos centrados nas situações procuram identificar as características do contexto/situação que mais se relacionam com os níveis de satisfação sentidos. Muitas variáveis têm sido consideradas como influenciadoras da satisfação. Três delas podem ser tomadas como as mais representativas: **clima organizacional, características do trabalho e informação social**.

O clima organizacional pode ser entendido como uma agregação do conteúdo e intensidade dos valores, normas, atitudes, sentimentos e comportamentos de um sistema social. Segundo Jackofsky e Slocum, 1988, as perceções do clima organizacional poderão influenciar a satisfação individual.

Um estudo de Loher, Noe, Moeller & Fitzgerald (1985), procurou determinar qual a relação entre as características do trabalho e os níveis de satisfação. Os resultados revelaram a existência de uma relação moderada entre as características do trabalho e os níveis de satisfação. Nos trabalhadores com necessidade de desenvolvimento mais

elevada essa relação é mais elevada que nos trabalhadores com necessidade de crescimento mais baixa. Neste caso as características da situação assumem maior relevância.

A perspetiva da informação social defende que os indivíduos adaptam as suas atitudes, crenças e comportamentos ao contexto social, ou seja, a satisfação no trabalho pode ser alterada por influência social e contextual. Salancik e Pfeffer (1978), consideram que o comportamento individual deve ser estudado com base no contexto social e informacional a que os indivíduos se adaptam. Neste caso, a satisfação seria a resposta das pessoas a uma realidade socio cognitivamente construída. Esta perspetiva defende que a avaliação individual do trabalho é socialmente construída.

Resumindo, a satisfação não resulta exclusivamente das perceções individuais mas seria estabelecida por comparação a outros atores organizacionais, designadamente os colegas.

Outras variáveis situacionais foram estudadas, que conduzem a sentimentos de insatisfação tais como: a incerteza tecnológica, elevadas exigências de trabalho e baixa amplitude decisional.

Por último importa referir que um estudo de Colarelli, Dean, e Konstans (1987), com uma amostra de 280 contabilistas juniores, controlando diversas variáveis individuais (capacidades cognitivas, estatuto socioeconómico, objetivos de carreira) e situacionais (contexto de trabalho, autonomia e feedback), conclui que 9% da variância da satisfação era explicada pelos fatores individuais e 30% pelos fatores situacionais, revelando a superioridade da capacidade explicativa dos modelos situacionais em relação aos individuais.

2.2.2.3 MODELOS INTERACIONAIS

O modelo interacional integra os elementos internos e externos. Esta perspetiva procede a uma tentativa de síntese entre as abordagens disposicional e situacional. Neste modelo, o comportamento não é visto como controlado internamente nem externamente,

mas antes como resultado da confluência de fatores internos e externos (Schneider, 1983).

A ideia chave da perspectiva interacionista é a de que o comportamento das pessoas é coerente, sendo essa coerência resultante da construção psicossocial das situações. Se se pretende estudar a satisfação, torna-se quase impossível separar as pessoas das situações.

Este modelo aponta uma terceira via para o estudo da satisfação no trabalho rejeitando as anteriores visões unilaterais. Mas do que estudar as pessoas e as situações, parece ser necessário estudar as pessoas em situação.

As duas principais correntes de investigação deste modelo são a da **congruência** e a das **interações dinâmicas** (Arvey, et al., 1991). A ideia subjacente a ambas é a da necessidade de compatibilidade entre as pessoas e as situações.

De acordo com a corrente da **congruência**, as pessoas deverão ser colocadas em funções compatíveis com as suas expectativas e necessidades, de modo a que se sintam satisfeitas, sejam produtivas, etc. Neste âmbito, a satisfação seria resultante do ajustamento, congruência, entre a pessoa e a situação. Intuitivamente, este modelo é mais apelativo que os modelos unilaterais, pois reconhece a necessidade de articulação entre as variáveis pessoais e contextuais no estudo da satisfação. Deste modo percebe-se o porquê de uma determinada função ser mais apelativa para uma pessoa do que para outra ou ainda no caso de uma única pessoa, a satisfação poder variar ao longo do tempo.

Um avanço em relação a esta perspectiva pode ser encontrado nas investigações relativas às **interações dinâmicas** entre pessoas e situações. A ideia é que não só o comportamento é função da pessoa e do contexto, como o próprio contexto é função da pessoa e do comportamento. Assim, em vez de sujeitos passivos cujo comportamento depende das características da situação, os indivíduos deverão ser considerados capazes de gravitar em torno de situações congruentes com os seus atributos pessoais (Snyder & Ickes, 1985), e de, simultaneamente serem cocriadores das suas situações de trabalho (Schneider, 1983).

Esta perspetiva parece ser a mais indicada para o estudo da satisfação, mas carece de ser empiricamente validada, pois até ao momento são escassos os trabalhos neste campo.

Na base de muitos estudos sobre satisfação está a desejo de intervenção, trata-se de saber o que provoca a satisfação para melhorar os níveis de satisfação dos trabalhadores. Seguidamente apresentaremos um breve resumo das que são consideradas as principais causas da satisfação.

A satisfação com o trabalho deve ser entendida como a resposta a um conjunto de fatores percecionados pelos indivíduos como mais ou menos ajustados às suas expetativas. Neste sentido as **causas da satisfação** podem ser sistematizadas em pessoais e organizacionais.

As **causas pessoais** podem ser divididas como já foi referido atrás, em fatores demográficos e diferenças individuais. As variáveis demográficas mais frequentemente consideradas são a idade e o sexo.

No que se refere à **idade**, os dados parecem indicar que os trabalhadores mais jovens tendem a estar menos satisfeitos que os colegas mais velhos (Luthans, 1989). Quanto ao **género**, uns estudos revelam que as mulheres têm níveis de satisfação inferiores aos dos homens (Dubno, 1985) enquanto outros, sugerem que as mulheres podem evidenciar níveis de satisfação superiores aos dos homens (teoria da privação relativa, de Graham & Welbourne [1996]).

O **salário** pode ser considerado como uma das principais determinantes da satisfação **organizacional**. Seja porque o dinheiro abre as possibilidades de acesso à resolução das necessidades individuais, seja porque garante estatuto e reconhecimento social.

Outra possível causa de satisfação refere-se ao **trabalho em si mesmo**. Autores como Hackman e Oldham (1980) sugerem que esta poderá ser um dos resultados de uma função motivacionalmente rica. As oportunidades de promoção são outra fonte de satisfação, na medida em que representam ganhos ao nível da remuneração, do estatuto e do prestígio.

As características da **supervisão** têm sido consideradas determinantes na satisfação. Atributos relevantes parecem ser a orientação do supervisor para as pessoas/relacionamento, assim como o estilo de liderança participativa (Miller & Monge, 1986; Yukl, 1998).

A relevância para a satisfação das características dos **colegas**, relaciona-se com a possibilidade de o indivíduo desenvolver a sua atividade laboral num contexto agradável e gratificante. Embora as características dos colegas constituam um aspeto algo periférico em termos do trabalho propriamente dito, o ambiente humano pode funcionar como fonte de apoio e de bem-estar relacionais (Cunha, 2002c).

Finalmente, as **condições físicas de trabalho**. À semelhança das características dos colegas é um aspeto algo marginal da satisfação do trabalho. A sua relevância não deve ser descurada pois elas vão interferir no nível de satisfação se atingirem um nível tal de degradação, que se torne impossível ignorá-las (vd Herzberg, 1996).

2.2.3 SATISFAÇÃO DOCENTE

Os investigadores da área educacional (e.g. Alves, 2010; Cordeiro-Alves, 1991, 1994) têm, tradicionalmente, adotado conceitos, teorias e avaliações de outras áreas, tendo o estudo da satisfação no trabalho assumido uma importância ímpar, na medida em que permite conhecer os aspetos inerentes à escola, tais como: condições de trabalho, tipo de direção, características dos alunos de uma determinada região, oportunidades de crescimento profissional, etc. Cabral, et al. (2000). Salientam a sua pertinência pelo contributo direta ou indiretamente no ensino, no grande número de faltas dos professores no decorrer do período letivo ou na baixa produtividade de seu trabalho.

De acordo com Cordeiro-Alves (1994), a satisfação profissional dos professores, é definida como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma.

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significativa e preocupante redução da mesma,

(Cordeiro-Alves, 1991). Estudos desenvolvidos por Gorton (1982) mostraram que 40% dos professores afirmava que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência. Já na década de 90, num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain (1995) constatou que apenas 37% estava satisfeito com o ensino enquanto profissão.

No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos levados a cabo por e com professores de vários países de Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (e.g.. Pinto, Lima & Silva, 2003; Jesus, 1998).

De acordo com Jesus (1996) os docentes sentem-se muito descontentes quanto ao fator económico, sendo essa uma das maiores fontes de insatisfação. O autor refere ainda que, se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade, delegando para segundo plano altos salários, dando prioridade às recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas não são concretizáveis, os salários convertem-se num importante fator de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por uma elevada taxa de abandono. O mesmo autor sublinha ainda que no diz respeito ao fator institucional, o professor sente a pressão do carácter centralizador-conservador, inerente à própria natureza da instituição da mesma.

Decorre de alguns estudos (e.g. Pinto, et al., 2003; Jesus, 1996, 1988) que há uma grande distância entre as estruturas institucionais que traçam e determinam as políticas educativas e os agentes que, no campo, fazem os possíveis para pôr em prática essas diretivas e determinações que, em muitas situações, colidem ou entram em confronto com os seus próprios saberes científico e empírico, resultantes da formação e da prática letiva.

No que diz respeito à relação professor-colegas, vários autores consideram que há muito a fazer, pois é visível que os professores se individualizam, o que influencia negativamente a partilha ou a troca de experiências pedagógicas e humanas (e.g. Pinto, et al., 2003; Jesus, 1996, 1988).

2.3 LIDERANÇA E SATISFAÇÃO

Na sequência da investigação da escola de Ohio (e.g. Blake & Mouton) abriu-se caminho a diversos estudos que relacionam a satisfação com a liderança. Apesar do relativo insucesso dos estudos que relacionam as dimensões consideração e satisfação dos subordinados, são interessantes as conclusões de Vroom (1995). Sintetizou-as da seguinte forma:

- Os líderes que obtêm alta pontuação em consideração despertam mais satisfação nos liderados;
- Os líderes que obtêm alta pontuação em consideração conseguem um nível inferior de absentismo nos subordinados;
- A correlação entre consideração e eficácia não é estável, varia substancialmente em função do tipo de trabalho;
- Também não ficou clara a correlação entre iniciação de estrutura e eficácia.

Foram realizados vários estudos que relacionam positivamente a liderança transformacional com a satisfação profissional (e.g. Avolio & Bass, 1988; Shamir, House & Arthur, 1993) concluindo que a liderança transformacional passa pela articulação de uma visão do futuro da organização, fornecendo um modelo que seja consistente com essa visão, promovendo assim, a aceitação dos objetivos de grupo e fornecendo um suporte individual.

Podsakoff, MacKenzie, e Bommer (1996) consideram que as lideranças transformacionais estudadas estão relacionadas positivamente com a satisfação do empregado, com o compromisso organizacional, com a cidadania organizacional e com uma dimensão da confiança.

Segundo Scandura e Williams (2004) os líderes transformacionais têm efeitos incrementais na satisfação de trabalho e no compromisso organizacional. Na mesma linha, Nemanich e Keller (2007), consideram existir relação positiva entre a liderança transformacional e a satisfação de trabalho.

As investigações em torno da problemática da satisfação docente são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou ao mal-estar docente.

Ao longo dos últimos anos surgiram alguns estudos envolvendo Diretores de Escolas e/ou Administradores Escolares centrando-se na autonomia, normas e regulamentos (e.g. Afonso, 1994; Lima, 1992).

Castanheira e Costa (2007) realizaram estudos sobre os gestores escolares, com base no *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), tendo como objetivo a caracterização dos tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*. De uma forma geral, o estudo aponta que a liderança transformacional e a liderança transacional andam bastante próximas, embora a liderança transacional apresente valores ligeiramente superiores (Castanheira & Costa, 2007). Face aos resultados da liderança, o estudo indica, como principal resultado, a eficácia do líder, ou seja, comportamentos tais como ser eficaz na representação que exerce, em nome dos seguidores, perante figuras hierárquicas superiores, entre outros (Bass & Avolio, 2004).

Recorrendo ao MLQ (Bass & Avolio, 2004) António Bento (2008), debruçou-se sobre o modo como os docentes percecionam a liderança das suas organizações escolares, considerando os estilos de liderança: transformacional, transacional e *laissez-faire*. Neste caso, a média mais alta de respostas incidiu na “motivação inspiracional”, correspondente a uma das áreas do estilo de liderança transformacional.

Efetivamente os primeiros estudos acerca da satisfação docente remontam ao início da década de 70, direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, para as relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental e o meio familiar (Seco, 2000). É igualmente nessa altura que se assiste na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira explosão no número de elementos da população escolar, o que se fez acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Cordeiro-Alves, 1991; Nóvoa, 1991).

Vários estudos foram realizados em Portugal (e.g. Pedro & Peixoto, 2006; Alves, 2010). Ambos os estudos apresentam nas suas conclusões, uma significativa redução da satisfação profissional dos docentes, acompanhada por um sentimento coletivo de descontentamento e mal-estar docente em termos gerais.

Pese embora a pertinência da investigação e da produção científica quer na área da liderança transformacional, quer na da satisfação, consideramos que ainda existe campo de investigação em aberto na área da satisfação com o líder e sua relação com o estilo de liderança transformacional, pelo que nos propomos estudá-la de seguida.

3 METODOLOGIA

3.1 PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

A temática da liderança em contexto escolar levanta, habitualmente, polémica e diferentes posições. Que práticas de liderança devem predominar nas organizações escolares, de domínio administrativo ou de domínio pedagógico? A cultura docente é determinante no bom exercício da liderança ou não?

A liderança em contexto escolar remete-nos para a necessidade de ter em atenção que os seus enfoques são muitos e diferentes uns dos outros, dependendo de quem e como é analisado, sejam considerados os líderes, os liderados, os fatores ou as situações, a sua adequação às especificidades das organizações a que se reportam.

No estudo conduzido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério, em 1986, concluiu-se entre outros aspetos que, o número significativo de escolas que não elegeram os Conselhos Diretivos, de acordo com os seus procedimentos regulares, é explicado pela ausência de um verdadeiro papel de liderança. Outros dois estudos, o de Castanheira e Costa (2007), sobre os gestores escolares, com base no MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) e no questionário desenvolvido pelo professor António Bento (2008), da Universidade da Madeira, intitulado “*Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*” mostram nos seus resultados que o estilo de liderança transformacional é a área com a média de frequência mais alta

Nesta sequência, será que os diretores que atuam como líderes transformacionais são geralmente percecionados como geradores de satisfação com o líder mais positivo do que aqueles que atuam como líderes transacionais, em contexto escolar?

3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

A organização da investigação assenta sobre a formulação de uma questão que sintetiza o objeto de estudo. Para Lima e Pacheco (2006, p. 15), “*a contextualização do problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo*”.

Por conseguinte, formulámos a nossa questão de investigação:

Será que os estilos de liderança dos líderes das escolas em estudo podem interferir na (in) satisfação dos docentes?

Consequentemente, o objeto de estudo prende-se com a identificação e análise dos estilos de liderança desenvolvidos pelos líderes em cinco escolas e perceber a relação dessa liderança com a satisfação dos docentes.

De acordo com Lima e Pacheco, o “*processo de investigação tem ainda como referente a formulação de objetivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados*” (2006, p. 16).

Destacámos que a identificação dos objetivos ajudam a clarificar “*as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho*” (Lima & Pacheco, 2006, p. 16).

Passamos agora a definir os objetivos, gerais e específicos do estudo.

3.2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender/Analisar a perceção dos docentes acerca dos estilos de liderança que prevalecem nas organizações escolares estudadas e em que medida esses estilos influenciam a satisfação dos docentes com o líder.

3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os estilos de liderança dominantes, através da análise dos questionários;
- Descrever as características dos estilos de liderança e a sua importância na satisfação docente;
- Descrever as características da satisfação com os líderes da escola ao nível do grupo docentes;
- Conhecer as percepções dos professores sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelos diretores/coordenadores das escolas em análise;
- Analisar os dados da pesquisa e correlacioná-los (estilo de liderança e satisfação com o líder docente).

3.2.3 DEFINIÇÃO DE HIPÓTESES

H1 – A liderança transformacional está diretamente relacionada com a satisfação docente com o líder.

H2 – A liderança transacional está diretamente relacionada com a satisfação docente com o líder.

H3 – A média de satisfação com o líder transformacional é semelhante à média de satisfação com o trabalho

H4 – Há relação entre idade, género e antiguidade da satisfação docente com o líder transformacional

H5 – Há relação entre idade, género e antiguidade da satisfação docente com o líder transacional.

Apresentamos na seção seguinte, a caracterização do estudo levado a cabo para testar estas hipóteses, nomeadamente a fundamentação da escolha do instrumento de recolha de dados, quer a nível dos objetivos do estudo quer a nível da opção metodológica seguida. Pretende-se ainda fundamentar teoricamente o instrumento selecionado e apresentar as respetivas vantagens e desvantagens da sua aplicação.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

3.3.1 INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

A escolha da metodologia de investigação está diretamente dependente da questão a investigar. A questão central do presente estudo é, como já foi referido, saber se os estilos de liderança dos líderes das escolas em estudo podem interferir na (in) satisfação dos docentes. Assim a metodologia de investigação mais adequada parece ser uma metodologia de índole quantitativa, correlacional e transversal.

Quantitativa, pois, tal como Fortin (1999) refere, utiliza dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações. Ainda segundo a mesma autora, este estudo é correlacional, uma vez que visa explorar e determinar a existência de relações entre as variáveis, com vista à sua descrição. Por último e ainda de acordo com Fortin (1999), esta investigação é de natureza transversal quanto ao tempo em que decorre o estudo, já que os questionários foram aplicados num período pré-definido, relativo ao momento presente.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população.

Usa medidas numéricas para testar hipóteses, mediante uma rigorosa recolha de dados, ou procura padrões numéricos relacionados com conceitos quotidianos. Numa fase posterior, os dados são sujeitos a análise estatística, através de modelos matemáticos (ou software próprio), no sentido de testar as hipóteses levantadas.

Uma das principais características dos métodos quantitativos é tornarem-se fracos ou debilitados em termos de validade interna (medirão o que queriam medir?), muito embora sejam fortes em termos de validade externa, uma vez que os resultados obtidos são generalizáveis para o conjunto da comunidade. Pode-se afirmar que se estabelece então uma relação causa-efeito e se procede a uma previsão dos fenómenos.

3.3.2 PROCEDIMENTO

Na elaboração de qualquer trabalho de investigação, não se podem descurar os aspetos éticos, relacionados com o investigador e com o investigado.

Foi requerida (Anexo 1a) e obtida a autorização (Anexo 1b) da autora do questionário para a sua utilização neste estudo.

Foram efetuados vários contactos (pessoais e telefónicos) com os Órgãos Diretores das escolas seleccionadas para a aplicação dos questionários. No seguimento destes contactos foi efetuado o pedido de autorização formal para a aplicação dos questionários⁴, explicando o tipo de trabalho que se pretendia efetuar e qual a sua finalidade.

Os Órgãos Diretores e o corpo docente foram sensibilizados para a realização do estudo, com especial destaque para a equipa docente à qual foi dada uma explicação mais detalhada.

A entrega dos questionários foi efetuada através de envelopes fechados com questionário e envelope para devolução, fechado e selado. Os questionários foram entregues ao órgão de gestão de cada uma das escolas. Os autores asseguraram o carácter académico a que se propôs a recolha, dando as explicações necessárias, de modo a garantir aos respondentes que não haverá identificação daqueles com o questionário.

A recolha dos dados foi efetuada pelo próprio investigador, com o intuito de padronizar os procedimentos de aplicação do questionário e dar instruções precisas aos professores, de forma a minimizar o aparecimento de erros interpretativos. Aquando da aplicação do instrumento de recolha de dados foi garantido o anonimato e incluiu-se uma nota introdutória no questionário com o propósito de apresentar o investigador, dar instruções de preenchimento e transmitir o pretendido com o estudo.

Ou seja, foi feito um planeamento rigoroso e objetivo da investigação que se pretendia realizar, com o intuito de otimizar os resultados do estudo e de garantir o carácter científico do mesmo.

O tratamento dos dados recolhidos foi feito em SPSS V.20.

⁴ Anexo 2a e 2b

3.3.3 AMOSTRA

Com base nos objetivos propostos e nos dados em análise, definiu-se como população os professores de cinco Escolas do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário, que exerciam funções durante o primeiro período escolar considerado (setembro a dezembro de 2011).

A opção por estas escolas prende-se com aspetos meramente de conveniência.

Neste estudo, perante a inviabilidade de analisar todos os indivíduos da população face ao espaço de tempo e aos recursos materiais e humanos disponíveis, selecionou-se uma amostra total de 142 indivíduos. O tipo de amostragem utilizada foi, então, não probabilística por conveniência, pois nem todos os elementos da população tiveram a mesma possibilidade de serem selecionados (Fortin, 1999), a seleção foi realizada de acordo com a conveniência do investigador, professores dispostos a responder a um questionário; segundo D'Hainaut (1990) trata-se de uma amostra ocasional.

Este tipo de amostragem apresenta como aspetos positivos, ser mais barata e mais simples e como aspetos negativos, ser não-conclusiva e menos confiável.

Ao ajustar a distribuição e recolha dos questionários às datas do período escolar, verificou-se uma mortalidade pouco significativa (praticamente inexistente).

3.3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados, como etapa fundamental de um trabalho de investigação, requer a elaboração de um instrumento apropriado que vá ao encontro dos objetivos inicialmente traçados e às características da população. Neste estudo, o instrumento utilizado foi um questionário, uma vez que se pretendia obter uma amostra ampla, mantendo o rigor das informações colhidas com os recursos humanos e materiais disponíveis (Fortin, 1999).

Pretende-se realizar um estudo quantitativo e transversal, através da aplicação de um inquérito por questionário de administração direta.

Escolhemos este instrumento porque pretendemos conhecer a opinião de uma população (docentes). Pretendemos verificar hipóteses sob a forma de relações entre variáveis.

As vantagens da utilização deste instrumento são duas:

- possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;
- é satisfeita a representatividade do conjunto dos entrevistados, tendo sempre em conta que esta representatividade não é absoluta, está limitada por uma margem de erro, só tem sentido em relação às perguntas que têm um sentido para a totalidade da população inquirida.

Os limites e problemas da utilização deste instrumento são vários, mas estamos conscientes dos mesmos:

- a superficialidade das respostas não permite a análise de certos processos, os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de compreensão penetrantes;
- o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo. Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas as seguintes condições:
 - rigor na escolha da amostra
 - formulação clara e unívoca das perguntas;
 - correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistados;
 - atmosfera de confiança no momento da administração do questionário;
 - honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

De referir ainda que os dados recolhidos por este instrumento de recolha de dados não têm significado em si mesmas. Só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre as variáveis. No entanto, as respostas de cada indivíduo

particular podem ser consultadas para constituírem uma seleção de entrevistados típicos com vista a análises posteriores mais aprofundadas.

O questionário (anexo 3) é constituído por 43 itens com uma *escala ordinal* tipo *Likert* (ou de ordenação) de 5 pontos e por 66 itens com um modo de resposta fechada.

As *escalas ordinais* fazem a ordenação das unidades tendo em conta a sua individualidade em relação às propriedades das que as antecedem e das que as precedem, numa relação de ordem e equivalência. A *escala ordinal tipo Likert* define uma unidade dentro de uma dada ordem, sendo a escala mais utilizada em pesquisas de opinião.

Acresce uma escala nominal campo dedicado ao levantamento de dados biográficos para caracterização da amostra e correlação com as variáveis dependentes e independentes e respetiva confirmação das hipóteses

Como foi referido, trata-se de um estudo de índole correlacional, sendo as variáveis selecionadas em função do enquadramento teórico (D' Hainaut, 1990; Fortin, 1999).

Todas as variáveis da investigação foram previamente listadas, tendo como **variável independente** o estilo de Liderança Transformacional como **variáveis dependentes** a satisfação com o líder e a satisfação no trabalho.

Passaremos de seguida à análise dos instrumentos de recolha de dados das variáveis em estudo.

3.3.4.1 ESTILO DE LIDERANÇA

Para recolha de dados relativos ao estilo de liderança utilizou-se o Questionário Multifatorial de Liderança (QML)⁵, construído e apresentado por Bass (1985) na versão Portuguesa de Heitor (1996).

⁵ Vd Anexo 3 – Questionário Bass (1985)

Este instrumento está devidamente validado e aferido para a população portuguesa tendo sido aplicado em diversos estudos de investigação (e.g. Heitor, 1996, 2006).

No presente estudo utilizaram-se cinco escalas de liderança descritas, para analisar a relação entre o estilo de liderança e aspetos específicos como a satisfação com o líder.

Foi aplicada a versão do instrumento composta por 41 itens, tipo *Likert* (5 pontos), referentes aos cinco fatores das escalas de liderança transformacional e transacional.

Fazem parte da liderança transformacional três subescalas (ver Quadro 1), sendo que nos estudos de Bass (1985) o “carisma” se revelou responsável por 66,5% dos 89,5% da variância total explicada. Consideração individualizada e estimulação intelectual revelam-se ambos responsáveis por 6,3%. No que concerne à escala de liderança transacional, as subescalas recompensa contingencial e gestão por exceção revelam-se responsáveis por 7,2% e 3,2% respetivamente (Bass, 1985).

Neste estudo, o carisma revelou-se responsável por 45,70% dos 65,34% da variância total explicada enquanto a gestão por exceção explica 3,33%⁶.

Quadro 1: Composição dos estilos de liderança (QML).

Escalas QML	Subescalas	Itens
Liderança Transformacional	Carisma	1;8;10;11;14;16;17;18;21 22;23;24;25;28;32;34;37; 38
	Consideração individualizada	2;3;4;6;7;9;26
	Estimulação intelectual	12;19;20
Liderança Transacional	Recompensa contingencial	5;13;27;29;35;36;41
	Gestão por exceção	15;30;31;33;39;40

Fonte: dos autores.

⁶ Vd Anexo 4-1 – Variância explicada – componentes principais

O conceito de fidelidade de um teste está associado à necessidade de verificar o comportamento dos diversos itens que constituem uma escala em termos de estabilidade e consistência (Gay, 1981).

Para a análise do grau de fidelidade, procedeu-se através do método de consistência interna, tendo-se adotado o cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach (Cronbach, 1990), pelo facto de ser considerada a medida mais eficiente para este cálculo no âmbito do modelo clássico do erro de medida (Kline, 1986).

De acordo com Heitor (1996), os coeficientes de fidelidade do QML, variam entre .54 e .97. Tal como nos estudos conduzidos por Bycio, Hackett e Allen (1995) em que os valores mais baixos de coeficiente Alpha de Cronbach, referem-se à dimensão “gestão por exceção” (.71) e os mais elevados à dimensão “carisma” (.91). Depois de criados os índices sintéticos (dimensões da liderança transformacional e transacional e satisfação com o líder), analisaram-se os valores de Alpha de Cronbach que variam entre .53 e .96⁷, conforme se pode analisar na tabela 1.

Praticamente todos os valores são ajustados na medida em que o critério de qualidade habitualmente considerado se cifra em valores superiores a .80 (Bryman & Crammer, 2003). No entanto a gestão por exceção situa-se um pouco abaixo dos restantes mas ainda assim marginalmente aceitável de acordo com alguns autores (e.g. Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 1: Médias, desvio padrão e coeficientes de Alpha

Dimensões	M (dp)	Coeficiente Alfa	
		Presente estudo	Estudos anteriores
Líder transformacional (1)	2.53 (.74)	.89	
Carisma (2)	2.42(.80)	.96	.97
Consideração individualizada (3)	2.3(.71)	.88	.85
Estimulação intelectual (4)	2.89(.93)	.88	.87
Líder transacional (5)	2.71(.52)	.53	
Recompensa contingencial (6)	2.71(.72)	.83	.78
Gestão por exceção (7)	2.72(.57)	.69	.71
Satisfação Líder (8)	2.83(.95)	.89	

Fonte: dos autores. Nota: $n=142$. Estudos anteriores: Heitor (1996)

⁷ Vd Anexo 4-2 – Coeficiente de Alpha QML

No estudo de validade de constructo procurou ver-se em que medida os resultados refletem os conteúdos teóricos subjacentes à elaboração do instrumento. No que concerne às intercorrelações, várias análises foram efetuadas. Nomeadamente, o coeficiente de correlação de *Spearman*⁸, de modo a avaliar a intensidade da relação entre os itens e o coeficiente de correlação R de *Pearson*⁹, para as dimensões.

Os resultados da correlação linear simples (coeficiente de correlação r de Pearson), revelam que a força ou intensidade da associação linear entre as variáveis do QML são correlações positivas e significativas entre todas as variáveis ($p < 0.01$; $p < 0.05$), sendo a menor entre a estimulação intelectual e gestão por exceção (0,175) e a maior entre a liderança transformacional e carisma (0,926). As correlações entre a satisfação no trabalho e as dimensões da liderança são negativas e fracas nalguns casos podendo mesmo não ser significativas.

A validade de constructo foi estudada nesta fase, através da análise de correlação inter itens e da análise fatorial exploratória de componentes principais (ACP) do questionário QML (Bass, 1985) utilizando rotação varimax¹⁰, adotando a normalização de Kaiser com *eigenvalue* (valor próprio) igual ou superior a 1 e sem determinação do número de fatores (Bryman & Cramer, 1992).

Optou-se pela análise dos componentes principais dado que o objetivo seria resumir a informação nas variáveis originais (que já haviam sido testadas) num menor número possível de componentes que explicam o máximo possível de variância das variáveis originais (Marôco, 2011, p.529). Acumulou-se evidência positiva no sentido de reforçar a validade de constructo do instrumento em causa.

De um modo geral os fatores estão bem definidos, com valores próprios superiores ou próximos de 1.00. A interpretação da estrutura fatorial baseou-se no critério da seleção daqueles itens cujas saturações eram iguais ou superiores a .40. De acordo com os resultados¹¹, a adequabilidade da análise dos componentes principais é boa.

⁸ Vd. Anexo 4-3 - Correlação não linear de *Spearman*

⁹ Vd Anexo 4-4 - Correlação R de *Pearson*

¹⁰ Vd Anexo 4-5 – Análise dos componentes principais

¹¹ $KMO=0,922$; teste de esfericidade de Bartlett $\chi^2(820)= 3995.066, p=0,000$

Extraíram-se numa primeira fase os componentes por defeito (critério Kaiser: valor próprio das componentes ≥ 1), do qual resultaram 7 fatores¹² cuja variância total explicada é de 70%. Embora a 6ª e 7ª componente tenham um valor próprio superior a 1, a variância explicada daquelas é de apenas 3,1% e 2,4% respetivamente. Nesta sequência, forçou-se a extração para 5 componentes¹³ cuja variância acumulada é de 65,34%.

3.3.4.2 SATISFAÇÃO COM O LÍDER

Na recolha de dados relativos à satisfação com o líder é utilizada uma escala apresentada por Bass (1985), que avalia o nível de satisfação dos colaboradores relativamente ao líder e aos métodos de liderança por ele utilizados. A escala é composta por 2 Itens (item42 e item43) e revela um coeficiente de Alpha de 0,89 como descrito nas tabelas anteriores.

Foi pedido aos sujeitos que dessem as suas respostas, segundo uma escala tipo Likert de 5 pontos, em que: A-significa “muito satisfeito”; B-significa “relativamente satisfeito”; C-significa “nem satisfeito nem insatisfeito”; D-significa “de certo modo satisfeito”; e E-significa “muito insatisfeito”.

3.3.4.3 SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A satisfação no trabalho é medida pela JDI (Smith, Kendall & Hulin, 1969), aferida para Portugal por Jesuíno, Soczka e Matoso (1983).

A escala é composta por sete subescalas apresentadas na tabela 2. Para cada questão foram dadas uma das três alternativas de resposta designadas por S (correspondente a Sim), N (correspondente a Não), e ? (correspondente a Não Sei).

¹² Anexo 4-5 – Análise dos componentes principais

¹³ A apresentação dos resultados da ACP é remetida em anexo 4-5

O respondente assinala a alternativa que melhor corresponde à sua opinião. A cotação é de 3, 1 e 0, para S, ? e N respetivamente para quando a questão é positiva. A cotação é de 0, 1 e 3 para S, ? e N respetivamente quando a questão é negativa. Assim sendo, e de acordo com Cook, Hepworth, Wall e Warr (1981) foram invertidos alguns dos itens¹⁴ cujo número é referido na tabela 2.

Tabela 2: Composição da JDI

Dimensões da JDI	Nº de Itens	Nº de Itens invertidos
Organização	8	4
Remunerações	4	1
Superior imediato	12	5
Colegas do mesmo nível	9	6
Perspetivas de promoção	8	4
Trabalho em si mesmo	14	5
Subordinados/colaboradores	11	7

Fonte: dos autores.

O resultado de cada subescala é obtido somando as pontuações ao longo das questões que a compõem. Um resultado global de satisfação no trabalho obtém-se a partir da soma das sete subescalas. Resultados mais elevados correspondem a satisfação superior.

Nos estudos efetuados por Jesuíno et. al. (1983), os coeficientes Alpha para as sete subescalas de satisfação variam entre .48 e .94.

As qualidades métricas da escala são testadas¹⁵, em termos de consistência interna. Na tabela 3, observa-se uma variação do coeficiente de fidelidade (Alpha de Cronbach) de .54 (satisfação com o vencimento e perspetivas de promoção) a .87 (satisfação com os subordinados). A fidelidade relativa respeitante à subescala remunerações revela o coeficiente mais baixo (.53), oferecendo pouca confiança, o que segundo Jesuíno et al. (1983, p.107) “mostra grande variabilidade das respostas sendo de pôr em dúvida a sua unidimensionalidade”.

¹⁴ Vd Anexo 4-6 - Inversão da escala de uma variável

¹⁵ Vd Anexo 4-7 – Coeficientes de Alpha - JDI e Anexo 4-8 – Análises descritivas

Tabela 3: Coeficientes Alpha de Cronbach - JDI

Subescalas JDI	<i>Estudo presente</i> <i>n=142</i>	<i>Estudos anteriores</i> <i>n= 68</i>
Escola / Organização	.56	.60
Vencimento /Remunerações	.54	.66
Direção/ Superior imediato	.76	.83
Colegas/ Colegas do mesmo nível	.84	.74
Perspetivas de promoção	.54	.69
Trabalho em si mesmo	.85	.70
Subordinados	.87	
Satisfação no trabalho ^a	.90	.71

Nota. ^a= soma das sete subescalas; *, Fonte: dos autores (estudo presente) e estudos anteriores in Jesuíno et al. (1983).

Em suma as qualidades psicométricas correspondem de um modo geral aos valores esperados e estão de acordo com estudos anteriores¹⁶.

De modo a avaliarmos até que ponto é que os líderes transformacionais são aqueles que proporcionam um nível mais elevado de satisfação, efetuamos dois tipos de análise: análise da dependência da satisfação no trabalho dos dois estilos de liderança (transformacional e transacional), e da dependência da satisfação com o líder dos mesmos estilos.

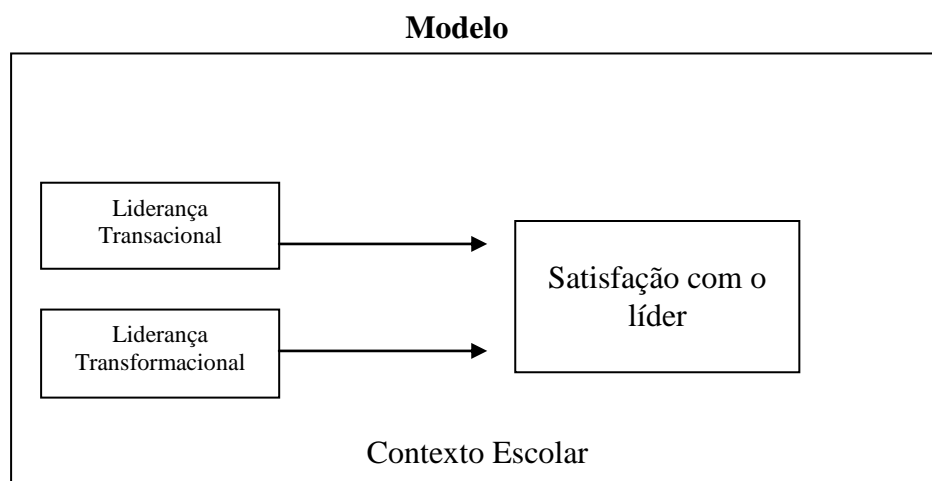


Figura 2 : Modelo de estudo¹⁷

¹⁶ Para validação, controlo da base de dados e com o objetivo de eliminar erros de introdução de dados, foram geradas tabelas em formato rascunho pelo procedimento *Frequencies* e *Descriptives* em Anexo 4-8

¹⁷ Fonte: dos autores.

Serão considerados coeficientes de fidelidade iguais ou superiores a 0.80 como muito significativos (Nunnally, 1978; Kline, 1986; Carmine & Zeller, 1979).

De seguida ir-se-á proceder à apresentação e análise dos resultados dos tratamentos efetuados para responder às questões de investigação, tendo sempre por base os pressupostos metodológicos aqui explorados.

3.4 TRATAMENTO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é composta por 142 professores de cinco escolas das quais 88% do setor público e 12% do setor privado¹⁸. O género masculino está representado por 19,7% e o feminino por 80,3%.

O gráfico 1 traduz as idades por escalões, onde mais de 30% dos respondentes têm mais de 50 anos e 28% encontram-se entre os 40 e os 49 anos. Apenas 10% dos respondentes tem menos de 30 anos.

Quanto às habilitações literárias, são maioritariamente a licenciatura seguida do mestrado como revela o gráfico 2.

Gráfico 1: Idades por escalões

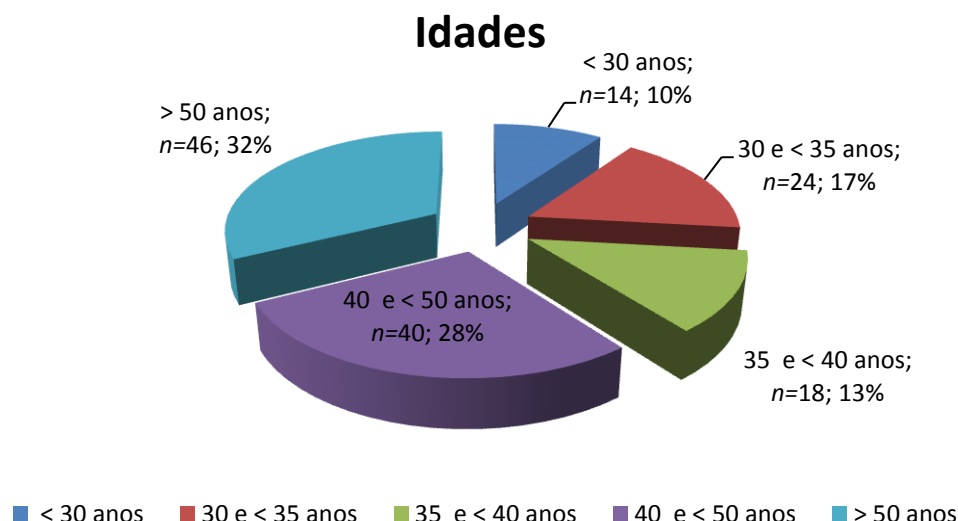
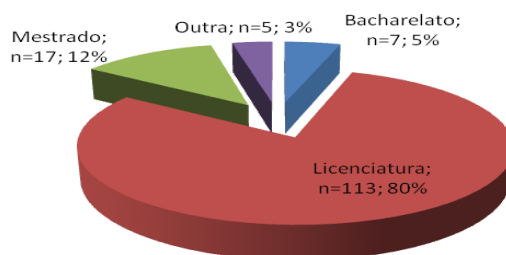


Gráfico 2: Habilitações Literárias



¹⁸ Idem Anexo 4-9 – Frequências Variáveis de caracterização social

Os quadros 2 e 3 retratam os níveis de antiguidade quer em anos de serviço em geral quer na escola em que prestavam serviço aquando do preenchimento do questionário. A percentagem de respondentes com mais de 11 anos de serviço é superior quando comparada com os que têm mais de 11 anos na mesma escola. Ainda assim, 33% dos respondentes estão há mais de 11 anos na mesma escola e apenas 9% tem menos de um ano.

Quadro 2: Anos serviço

<i>Anos de Serviço</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
< 1 ano	1	0,7%
de 1 a 5 anos	21	14,8%
de 6 a 10 anos	22	15,5%
> de 11 anos	98	69,0%
Total	142	100%

Fonte: dos autores.

No quadro 3 podemos verificar que a maioria dos respondentes (37,3%) tem entre 1 a 5 anos de antiguidade na escola.

Quadro 3: Anos serviço na escola

<i>Anos de Serviço na Escola</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
< 1 ano	12	8,5%
de 1 a 5 anos	53	37,3%
de 6 a 10 anos	30	21,1%
> de 11 anos	47	33,1%
Total	142	100%

Fonte: dos autores.

Dos 142 professores, 70% fazem parte do quadro ($n=98$), sendo os restantes 30% contratados ($n=44$).

Quadro 4: Anos serviço na escola

<i>Situação Profissional</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Contratado	43	30,3%
Quadro	99	69,7%
Total	142	100%

Fonte: dos autores.

O quadro 5, mostra que a maioria (43%) são professores do ensino secundário e apenas 6,3% são professores do pré-escolar.

Quadro 5: Nível educativo

<i>Ciclo de ensino</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Pré-escolar	9	6,3%
1º Ciclo	20	14,1%
2º Ciclo	25	17,6%
3º Ciclo	27	19,0%
Secundário	61	43,0%
Total	142	100%

Fonte: dos autores.

Quanto ao cargo desempenhado (quadro 6) consta-se que não tem uma distribuição uniforme, ocupando a maior parte dos respondentes cargos de coordenação

Quadro 6: Cargo desempenhado

<i>Cargo desempenhado</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Direção Escolar	2	1,4%
Coordenador	41	28,9%
RAD	7	4,9%
DT	37	26,1%
Sem cargo	55	38,7%
Total	142	100%

Fonte: dos autores.

Não obstante as relações significativas entre as variáveis sociodemográficas e as restantes variáveis, não se procedeu nesta fase, à exploração dos dados sobre várias condições qualificadoras, na medida em que tal poderia inviabilizar a generalização dos dados para a amostra em estudo. Assim, os resultados apresentados não poderão perder de vista o fator limitativo de considerar os sujeitos independentemente do cargo ocupado, antiguidade, género ou idade.

Caracterizada a amostra a próxima secção é dedicada à análise e discussão dos dados.

3.4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Uma das questões subjacentes a este trabalho prende-se com o estudo da eventual relação entre o género dos inquiridos e a satisfação com o líder transformacional. Sucede que o teste efetuado¹⁹ revela que apesar dos homens estarem mais satisfeitos com o líder transformacional do que as mulheres e da média ser superior nos homens²⁰ (70.18 para os homens e 63.75 para as mulheres), as diferenças não são estatisticamente significativas²¹.

Testou-se igualmente a relação²² entre a antiguidade e a satisfação com o líder transformacional, ou seja, se existem diferenças significativas entre os diversos escalões de antiguidade e a satisfação com o líder. Conclui-se que os indivíduos com menos de um ano de antiguidade são os que revelam menor satisfação com o líder (29,00) e os mais antigos são os mais satisfeitos com o líder (69,42). As diferenças não são contudo estatisticamente significativas (K-W (3) = 4.762; $p > 0.05$).

Do mesmo modo, não se verificam diferenças significativas entre a satisfação com o líder transformacional e os escalões etários ($F(4) = 0.2077$; $p > 0.05$)²³.

Já sobre a possibilidade de haver diferenças entre a satisfação com o líder transformacional e a satisfação no trabalho, os resultados ($t(37) = 4.053$; $p = 0.000$)²⁴ demonstram que a média da satisfação com o líder é superior (2.76) à média com a satisfação no trabalho (2.02). Por outro lado, a correlação entre as duas variáveis é média e fraca (0.33) e estatisticamente pouco significativa ($p = 0.041$).

Os resultados revelam ainda que os homens têm maior satisfação no trabalho (2.06) que as mulheres (1.9) mas essa diferença não é estatisticamente significativa (t

¹⁹ Anexo 4-10 – Género e satisfação com o líder transformacional (*Mann-Whitney Test*)

²⁰ A escala é crescente

²¹ ($M-W = 1170.500$; $p = 0.420$)

²² Anexo 4-11 – Antiguidade e satisfação com o líder transformacional (*Kruskal-Wallis Test*)

²³ Anexo 4-14 – Idade e Satisfação com o líder

²⁴ Anexo 4-12 – Satisfação com o líder e Satisfação no trabalho (*T-test* Amostras emparelhadas)

(39) = 0.532; $p > 0.05$)²⁵, concluindo-se assim que não há relação entre o género dos inquiridos e satisfação com o trabalho em geral.

Finalmente, os resultados²⁶ evidenciam que não há diferenças significativas ($F(4) = 2.077$; $p > 0.05$) entre a idade (nem em nenhum dos escalões etários) dos inquiridos e a satisfação com o líder.

Pese embora algumas estatísticas significativas sobre a relação da satisfação e alguns dados demográficos, de um modo geral nem a idade, nem a antiguidade, nem o género apresentam níveis de satisfação significativamente diferentes para com a satisfação no trabalho ou com o líder.

Continua por responder a questão fulcral deste estudo, que se prende com a possibilidade de haver diferentes níveis de satisfação de acordo com os estilos de liderança.

Assim, e por forma a avaliar até que ponto é que os líderes transformacionais estão associados a um nível mais elevado de satisfação, são efetuados dois tipos de análise: análise da dependência da satisfação no trabalho dos dois estilos de liderança (transformacional e transacional) e da dependência da satisfação com o líder dos mesmos estilos de liderança.

Curiosamente, a média do estilo de liderança transacional (2.7) é superior à média do estilo de liderança transformacional (2.5)²⁷, podendo aduzir-se que o estilo predominante é o estilo transacional. Todavia, sendo o objetivo de estudo, identificar se existe diferença do nível de satisfação relativamente a cada um daqueles estilos, o enfoque será na análise da relação dos estilos de liderança e a satisfação.

²⁵ Anexo 4-13 – Género e satisfação no trabalho (*T-test* independência). Marôco (2010: 270). Ao contrário do teste *t-Student* para amostras independentes, no caso de apenas duas amostras emparelhadas, não é necessário assegurar a homocedasticidade das variâncias.

²⁶ Anexo 4- 14 -Idade e satisfação com o líder (*Anova-Oneway*)

²⁷ Anexo 4-8 – estatísticas descritivas QML e JDI

Na tabela 4 constata-se que a associação²⁸ entre a liderança transformacional e a satisfação no trabalho é negativa e estatisticamente significativa ($r = -.36$, $p < .05$), bem como a correlação entre a satisfação no trabalho (JDI) e a satisfação com o líder se revela negativa e estatisticamente significativa ($r = -.40$, $p < .05$). Conquanto, a correlação mais forte ($r = .75$, $p < 0.01$), regista-se entre a liderança transformacional e a satisfação com o líder. Igualmente a associação entre a variável satisfação com o diretor/coordenador/chefia e a liderança transformacional é forte e significativa.

Tabela 4: Médias, desvio padrão e correlações entre os diferentes tipos de satisfação.

	X (DP)	1	2.	3.	4.	5.
1. Satisf. Líder	2.83 (.95)	-				
2. Satisf. Traba.	2.01 (.40)	-.40*	-			
3. Satisf. diretor (Chefia/Coord).	2.16(.52)	-.34*	.63**	-		
4. L. Trans.	2.71(.53)	.55**	-.21	-.37**	-	
5. L. Transf.	2.53 (.75)	.75**	-.36*	-.49**	.68**	-

Nota. * $p < .05$; ** $p < 0.01$ $n = 142$ Satisf. Líder= Satisfação com o líder (Bass); Satisf Traba.=Satisfação no trabalho (JDI); Satisf Diretor= satisfação com diretor (JDI); L. Transf.=Liderança transformacional, L. Trans=Liderança transacional. Fonte: dos autores.

Saliente-se que a correlação entre a liderança transacional e a satisfação no trabalho é fraca e não é estatisticamente significativa.

Procurando estudar a dependência da satisfação (no trabalho), dos dois estilos de liderança, efetuou-se uma regressão tomando como variável dependente a satisfação no trabalho (JDI) e como variáveis independentes a liderança transformacional e transacional²⁹.

O quadro 7 revela que a variância explicada pela variável liderança transacional é baixa (7.5%), em contrapartida a transformacional explica 33%. No entanto, o modelo revela-se fraco pois a qualidade de ajustamento é muito baixa (8.4%) não sendo estatisticamente significativo, porquanto nada se pode concluir.

²⁸ Anexo 4-15 – Correlações liderança e satisfação

²⁹ Anexo 4-16- Satisfação com o trabalho e estilos de liderança (regressão)

Quadro 7: Fatores determinantes da satisfação com trabalho e o estilo de liderança - (regressão múltipla)

Variáveis independentes	Betas estandardizados	
Liderança Transformacional	-0.330	
Liderança Transacional	-0.075	
R ² ajustado		0.084
F (2,31)		2.506

$p=ns^{30}$. Fonte: dos autores.

Sobre a relação dos estilos de liderança e a satisfação com líder³¹, pode concluir-se (quadro 8) que efetivamente a satisfação com o líder é explicada em 52,8% pelas variáveis independentes em estudo, sendo que como esperado a liderança transformacional é aquela que mais explica em termos de variância com 65,2% ($p=0.000$) enquanto a transacional se fica por 11%, sem ser estatisticamente significativa.

Quadro 8: Fatores determinantes da satisfação com líder e o estilo de liderança (regressão múltipla)

Variáveis independentes	Betas estandardizados	
Liderança Transformacional	0.652*	
Liderança Transacional	0.112	
R ² ajustado		0.528
F (2,111)		64.185*

* $p=0.000$. Fonte: dos autores.

Atendendo à correlação ($r=-.49$, $p<0.01$) entre a satisfação com o diretor/coordenador/chefia e a liderança transformacional, estudou-se o efeito destas variáveis e a liderança transacional, recorrendo a outra medida (satisfação com o diretor/coordenador/chefia avaliada através da JDI e não com o QML) para aprofundar a relação entre os estilos de liderança e a satisfação com o líder. Também neste caso a liderança transformacional parece explicar mais que a transacional a satisfação com o líder³².

³⁰ $p=ns$ = não significativo

³¹ Anexo 4-16- Satisfação com o líder e estilos de liderança (regressão)

³² Vd Anexo 4-17 – Satisfação com o líder e estilos de liderança (regressão)

Tendo em conta o efeito global significativo da variável independente, liderança transformacional, justificando 65% da variância global, para satisfação com o líder pode concluir-se que a liderança transformacional assume um papel preponderante na satisfação dos indivíduos.

Seguem-se as considerações finais incluindo uma súmula conclusiva sobre os resultados descritos acima.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte serão apontadas as conclusões alcançadas com este estudo, que permitem responder às questões de investigação inicialmente formuladas. Na segunda parte apontar-se-ão as limitações do estudo, para que as mesmas sejam consideradas na leitura deste trabalho. Na terceira parte serão levantadas questões a aprofundar; expressam-se inquietações e sugerem-se algumas hipóteses de possíveis investigações futuras.

4.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

De um modo geral os objetivos deste estudo foram alcançados na medida em que foi possível encontrar dados estatisticamente significativos que suportam a questão central desta investigação, ou seja, os resultados sustentam que o estilo de liderança transformacional está associado à satisfação com o líder mais que o estilo transacional. Igualmente, o estilo transformacional, está mais associado à satisfação com o líder do que a satisfação no trabalho. Assim, reforçam-se os estudos anteriores (e.g. Heitor, 1996) que enaltecem o estilo de liderança transformacional como aquele que contribui para a satisfação mais do que outro estilo.

Todavia, salienta-se a pertinência do presente estudo pela inovação e valor acrescentado para a comunidade científica atendendo à relevância e inovação que introduz no âmbito da investigação da liderança e satisfação em simultâneo e em contexto escolar.

Foi possível identificar os estilos de liderança dominantes, concluindo-se que a média do estilo transacional é superior na amostra em análise comparativamente à liderança transformacional. Contudo, quando estudada a sua relação com a satisfação com o líder, os resultados sugerem que essa relação é estatisticamente significativa entre a liderança transformacional e não na transacional. Reforça-se as investigações

anteriores que evidenciam o carisma, a motivação inspiracional, a consideração individualizada e a estimulação intelectual como sendo percursos da satisfação.

No grupo de docentes estudado, concluem-se também que as diferenças entre a satisfação e o estilo de liderança ocorrem na satisfação com o líder em particular e não com a satisfação no trabalho (em geral). Os resultados sugerem também que não existem diferenças significativas no que respeita à satisfação com o líder e a idade, género e antiguidade.

A maioria das hipóteses não se rejeita, porquanto se aceita que a liderança transformacional (e contrariamente à transacional) está relacionada com a satisfação docente com o líder. Igualmente se aceita que a medida da satisfação (2.16 (.52)) com o líder/diretor/coordenador é semelhante à média com a satisfação no trabalho (2.01 (.40)).

Não obstante, rejeita-se a hipótese de que existe relação entre o género, idade e antiguidade com a satisfação docente com o líder transformacional ou com a satisfação docente em geral.

Nesta sequência e não se aceitando a hipótese 4 e 5, consideram-se que os objetivos globais foram alcançados e que este estudo contribuirá certamente para a academia com as limitações que se seguem.

4.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação do nosso prende-se com a dificuldade na recolha de dados e subsequentemente uma amostra limitada à região da grande lisboa e num concelho do Alentejo. Ainda assim, não se tratando de um estudo de caso, esta investigação não teve como objetivo analisar particularmente as escolas referidas. Pretendeu-se realizar uma recolha aleatória da amostra da população docente portuguesa. O estudo foi efetuado junto de uma amostra extraída da população docente de cinco escolas, excluindo-se automaticamente docentes de outras regiões do País, não controlando outras variáveis, o que não nos permite generalizar os dados. Sucede, que a impossibilidade de extrapolar os dados para a população Portuguesa constitui, portanto, uma grande limitação.

Acresce que foram estudados dois estilos de liderança específicos e a satisfação dos docentes com o líder em função desses estilos. Nada nos diz que outros modelos de liderança sugerem resultados diferentes.

Finalmente, não foi possível controlar os efeitos do ambiente e envolvente externa que eventualmente poderão contaminar os resultados.

4.3 QUESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Conscientes de que a ciência é um percurso inacabado, devendo as conclusões de qualquer investigação serem situadas no momento em que são formuladas, parece-nos que a fundamentação teórica e o estudo empírico realizados permitem retirar algumas conclusões contribuindo para o esclarecimento da problemática da liderança escolar e satisfação docente com o líder.

Sugere-se para investigação futura, um estudo sobre o impacto do Novo Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente com o sistema de Avaliação Docente, na satisfação docente com o líder. Ou seja, em que medida a aplicação do novo estatuto poderá aumentar ou diminuir os níveis de satisfação dos docentes com o líder.

Adicionalmente, estudar no futuro em que medida as duas categorias da profissão docente (professores contratados e professores do quadro) e entre os professores de diferentes ciclos de ensino, a lecionar nos mesmos agrupamentos de escolas, num determinado ano letivo podem evidenciar diferentes níveis de satisfação, atendendo a que neste estudo os resultados não são estatisticamente significativos.

Para além disso, esta análise da satisfação docente com o líder, poderia ser alargada ao ensino particular, elaborando um estudo comparativo entre o ensino público e o ensino particular.

Por fim, poderá estudar-se em que medida a satisfação dos docentes com o líder influencia a educação de qualidade.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ÁLVAREZ, M. (1988). *El equipo directivo – recursos tecnicos de gestion*. Madrid: Editoria Popular.

ÁLVAREZ, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Editorial Praxis.

ALVES, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas* (2ª ed.). Lisboa: Edições Asa.

ALVES, P. I. (2010). *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa, Universidade Aberta.

ARAÚJO, J. (2002). *Liderança: Reflexões sobre uma experiência profissional*. Porto: Vida Económica.

ARVEY, R. D., CARTER, G.W. & BUERKLEY, D. K. (1991). Job satisfaction: Dispositional and situational influences. *International Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 359-383.

AVOLIO, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.

AVOLIO, B. & BASS, B. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J.G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler e C. A. Schriesheim (Eds.). *Emerging leadership vistas* (11-28). Lexington, MA: Lexington Books.

AVOLIO, B. J. & BASS, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Redwood City, CA: Mind Garden.

BASS, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

BASS, B. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.

BASS, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BASS, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1) , 9-32.

BASS, B. M. (2006). *Transformational leadership, (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.

BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (2008). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire, Manual and Sampler Ste, 3rd Edition*. Inc.: Mind Garden.

BASTOS, A. (1995). *A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP)*. Revista Portuguesa de Educação, 8, 181-189.

BENTO, A. (2008). “Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 145-157 (publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).

BRIEF, A. P. (1988). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, CA:Sage.

BRIEF, A. P. & WEISS, H. M. (2001). Organizational behavior: affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.

BRYMAN, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

BRYMAN, A. & CRAMMER, D. (1992). *Análise de dados em ciências sociais*. Oeiras: Celta.

BRYMAN, A. & CRAMMER, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais*. Oeiras, Celta.

BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. Nova Iorque: Harper and Row.

BURNS, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. NY: Atlantic Monthly Press.

BUSH, T. & GLOVER D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL. Texto policopiado.

BUSSING, A., BISSELS, T., FUCHS, V. & PERRAR, K. (1999). A dynamic model of work satisfaction: qualitative approaches. *Human Relations*, Vol. 52, 8, 999-1028.

BYCIO, P., HACKETT, R. D. & ALLEN, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.

CABRAL, R. (1989). *Style and power leadership and democracy in the urban high school: An analysis of two high schools*. Tese de Doutorado. University of Massachussets.

CABRAL, M. V., VALA, J. & FREIRE, J. (2000). *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e Cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educação.

CARMINES, E. G. & ZELLER, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills and London: Sage Publications.

CARLYLE, T. (1910). <http://sustainableleadership.info/mgmt.html>. Consultado em 27/04/2012.

CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2007). *Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-Faire: Um Estudo Exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ in A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA

CASTRO, A. & LUPANO, M. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.

CHAPLAIN, R. P. (1995). *Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers*. *Educational Psychology*, 15, 473-489.

CHIAVENATO, I. (2000). *Recursos Humanos* (6ª ed). São Paulo: Atlas.

COLARELLI, S., M., DEAN, R., A. & KONSTANS, C. (1987). Comparative effects of personal and situational influences in job outcomes of new professionals. *Journal of Applied Psychology*, 72, 558-566.

CONGER, J. A. & KANUNGO, R. N. (1987). *Towards a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings*. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.

COOK, J., HEPWORTH, S., Wall, T. D., & WARR, P. (1981). *Experience of work*, (pp.49-56). New York: Academic Press.

CORDEIRO-ALVES, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

CORDEIRO-ALVES, F. (1994). *A (In)satisfação docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 27, 29-60.

COSTA, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino C., António Neto- Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Atas do 1ºSimpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 15-33.

CRONBACH, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harpe & Row, Pusblishers

CUNHA, M. P. (2002). *Dreaming of Cockaigne: Individual fantasies of the perfect workplace*. Working paper, Faculdade de Economia, Universidade Nova de Lisboa.

CUNHA, M. P. & REGO, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.

CUNHA, M. P. & REGO, A. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

CUNHA, M. P., REGO, A., CUNHA, R. C., CABRAL-CARDOSO, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e de gestão* (2ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.

D’HAINAUT, L. (1990) *Conceitos e Métodos da Estatística*. Fundação C. Gulbenkian.

DUBNO, P. (1985). Attitudes toward women executives: A longitudinal approach. *Academy of Management Journal*, 28, 235-239.

FERREIRA, J., ABREU, J. & CAETANO, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. McGraw-Hill.

FERREIRA, N. (2001) (Org.). *Gestão Democrática da Educação: actuais tendências, novos desafios*. 3ªed. São Paulo: Cortez.

FIEDLER, F. E. (1957) A note on leadership theory: the effect of social barriers between leaders and followers. *Sociometry*; 20, 87-93.

FORTIN, M., F. (1996). *O Processo de Investigação, da concepção à realização*. Luso Ciência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

GAY, L. (1981). *Educational research: competencies for analysis and application*. London: Bell & Howell Company.

GEORGE, J. M. & JONES, G. R. (1999). *Understanding and managing organizational behavior* (2th ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

GERHART, B. (1987), 'How Important are Dispositional Factors as Determinants of Job Satisfaction? Implications for Job Design and Other Personal Programs' *Journal of Applied Psychology*, 72, 366-373.

GORTON, R. A. (1982). Teachers job satisfaction. In M. A. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Publishers.

GRAHAM, M. E. & WELBOURNE, T. M. (1996). Who's contented worker? Gainsharing and the paradoxical worker. Working Paper, 96-15, School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, Ithaca, New York.

GORTON, R. A. (1982). Teachers job satisfaction. In M. A. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Publishers.

GURSEL, M., SUNBUL, A. M. & SARI, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 35-45.

HACKMAN, J. & OLDHAM, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

HEITOR, I. (1996). *Liderança transformacional e satisfação salarial*. Tese de mestrado. Ispa, Lisboa.

HEITOR, M. I. P. (2006). “Liderança, inteligência emocional e organizações com desempenhos elevados: Que relações?” In J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (org.) (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: RH.

HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1977). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

HERZBERG, F. (1966). *The work and the nature of man*. Cleaveland. New York: The World Publishing.

HERZBERG, F. (1989). One more time: How do you motivate employees? In A. R. Gini & T. J. Sullivan (Eds.), *It comes with the territory: An inquiry concerning work and the person* (pp. 230-237). New York: Random House.

HERZBERG, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. A. Marques, & M. Pina e Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

HERZBERG, F. (1997) Mais uma vez: como motivar seus funcionários? In: VROOM, Victor H. *Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho*. São Paulo: Campus, 1997.

HOUSE, R. (1977). *A 1976 theory of charismatic leadership. In J. Hunt e L. Larns (Eds.). Leadership. The cutting edge.* Carbondale : Southern Illinois University Press.

HOUSE, R. J. & MITCHELL, T. (1974). Path-Goal theory of Leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.

HOWELL, J. & AVOLIO, B. (1992). The ethics of charismatic leadership: submission of liberation? *Academy of Management Executive*, 6, 43-54.

JACKOFSKY, E. F. & SLOCUM, J. W. (1988). A longitudinal study of climates. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 319-334.

JAGO, A. (1982). Leadership: perspectives in theory and research. *Management Science*, 28, 315-336.

JESUÍNO, J. C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

JESUÍNO, J. C. (2005). *Processos de liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

JESUÍNO, J. C., SCOZKA, L. & MATOSO, J. G. (1983). Aferição de uma escala de atitudes para avaliação da satisfação no trabalho, *Psicologia, IV, 1 e 2*, 103-122.

JESUS, S. N. (1995). A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 163-180.

JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante.

JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Ed.

JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

JUDGE, T. A. (1992). The dispositional perspective in human resources management. In G. F. Ferris e K. M. Rowland (Eds), *Research in Personnel and Human Resources Management* (vol.10, pp. 31-72). Greenwich, CT: JAY Press.

KAISER, J. S. (1982). Teaching longevity: Motivation or burnout. *The Clearinghouse*, 56, 17-9.

KLINE, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. London: Metthuen & Co., Ltd.

KOLHBER, G. L. (1969). Stage and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Gostin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.

KOLHBERG, G. L. (1976). Moral stage and moralization, the cognitive-developmental model approach. In T. Licckona (Ed.) *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

LEITHWOOD, K. & DUKE, D. L. (1999). "A century's quest to understand school leadership". In J. Murphy & K. S. Louis (Ed.) (1999). *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 45-72.

LEWIN, K., LIPPIT, R. & WHITE, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-230.

LEWIN, I. & STOKES, J. P. (1989). Dispositional approach to job satisfaction: Role of negative affectivity. *Journal of Applied Psychology*, 74, 752-758.

LIMA, L. C. (1992). "A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988) ". *Caderno de Ciências Sociais*. N.º 14.

LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (org.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Ed.

LIMA, M. L., VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (1999). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima e A. Caetano (Eds.), *Psicologia Social e das Organizações: Estudos em empresas portuguesas* (pp.101-122). Oeiras: Celta.

LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (org.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Ed.

LOCKE, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.

LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally

LOHER, B. T., NOE, R. A., MOELLER, N. L. & FITZGERALD, M. P. (1985). A meta-analysis of the relations of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70, 280-289.

LUTHANS, F. (1989). *Organizational behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

MARÔCO, J. & GARCIA-MARQUES, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.

MARÔCO, J. (2010) *Análise Estatística com PASW (ex SPSS)*, Pêro Pinheiro, ReportNumber.

MARÔCO J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. 5ªed. Pero Pinheiro. Report Number.

MASLOW, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

MICHEL, S. (s/d). *Gestão das motivações*. Porto: Rés-Editora

MILLER, K. L. & MONGE, P. R. (1986). Participation, satisfaction and productivity: A metro-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29, 727-753.

NEMANICH A. L. & KELLER T. R. (2007). Transformational Leadership in an acquisition: A field study of employees. *The leadership Quarterly* 18. 46-68.

NORTHOUSE, P. G. (2007). *Leadership theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

NÓVOA, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. R. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (59-126). Porto: Edições Afrontamento.

NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2th ed.). New York: MacGraw Hill Book Company.

OWENS, R. (1976). *La escuela como organización – tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santilhana.

PARREIRA, M. (2010). *Liderança – A forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEDRO, N. & PEIXOTO, F. (2006). “Satisfação profissional e autoestima em professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”, *Análise Psicológica*, 2 (XXIV): 247-262.

PINTO, A. M., LIMA, M. L. & SILVA, A. L. (2003). *Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação ao burnout*. *Psychologica*, 33, 181-194.

PODSAKOFF, P. M., TODOR, W. D. & SKOV, R. (1982). *Academy of Management Journal*, 25, 810-821.

PODSAKOFF, P. M., MACKENZIE, S. B. & BOMMER, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22 (2), 259-298.

PORTER, L. (1961). A study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs. *Journal of Applied Psychology*, Vol 45(1), Feb 1961, 1-10.

QUEIROZ, S. H. (1996). *Motivação dos Quadros Operacionais para a Qualidade sob o Enfoque da Liderança Situacional*. Florianópolis. UFSC.

REGO, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

RETO, L. & LOPES, A. (1992). *Liderança e carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.

SALANCIK, G. R. e PFEFFER, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23, 224-253.

SCANDURA, T. A. & WILLIAM, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468.

SCHNEIDER, B. (1983). Work climates: An interactionist perspective. In N. R. Freimer e E. S. Gellerb (Eds), *Environmental psychology. Directions and perspectives* (pp. 106-128). New York: Praeger.

SECO, G. B. (2000). *A satisfação na atividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos Caminhos para a liderança escolar*. (André Boaventura Trad.). Porto: Edições Asa.

SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SHAMIR, B. HOUSE, R. J. & ARTHUR, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership; a self-concept based theory, *Organization Science*, 4, 577-494.

SYROIT, J. (1996). Liderança organizacional. In C. A. Marques e M. P. Cunha (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp.237-277). Lisboa: Publicações D. Quixote.

SMITH, P. C., KENDALL, L. M. & HULIN, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.

SNYDER, M. & ICKES, W. (1985). Personality and social behavior. In G. Lindzey e E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3th ed., vol.2, pp.883-948). New York: Random House.

SOUSA, A. (1993). *Introdução à Gestão - uma abordagem sistémica*. Lisboa: Verbo Editora.

STAW, B. M. & ROSS, J. (1985). Stability in the Midst of a Change. A Dispositional Approach to Job Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70, 469-480.

STOGDILL, R. (1963). *Manual for the LBDQ – Form XII*. Columbus, Ohio: The Bureau of Business Research.

THIERRY, H. & KOOPMAN-IWEMA, A. M. (1984). Motivation and satisfaction. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, P. J. Williams e C. J. De Wolff (Eds.) *Handbook of work and organizational psychology* (vol. 1; 130-174). Chichester: John Wiley e Sons.

TICHY, N. M. & DEVANNA, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Wiley.

TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2009). — Estilos de Liderança e escola democrática. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142.1 Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>, em 24/11/2010.

VROOM, V. H. (1995). *Work and motivation*. New York: Willey (Obra originalmente publicada em 1964).

YUKL, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

YUKL, G. A. (2002). *Leadership in organizations* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

WEBER, M. (1921/1968). *Economy and Society*. (G. Roth, C. Wittich, Eds., G. Roth, & C. Wittich, Trans.) New York: Bedminster Press.

WEISS, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194,

WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições Asa.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Satisfa%C3%A7%C3%A3o_profissional (consultado em 6 maio 2011).

6 REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio

Despacho nº 13313/2003, de 13 de junho

Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril

Decreto-lei nº 137/2012, de 12 de julho

7 ANEXOS

ANEXO 1a – Pedido de autorização de utilização do questionário

Exmo.(a) Sr.(a) Dra.
Maria Isabel Heitor

Eu, Maria Cristina Pereira de Almeida, Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar autorização para a utilização do seu questionário para a realização deste estudo.

E porque só com a sua autorização este estudo será possível, aguardo a sua resposta e agradeço antecipadamente.

Lisboa, 1 de setembro de 2011

Atenciosamente,

(Maria Cristina P. Almeida)

ANEXO 1b – Autorização de utilização do questionário

Exmo. (a) Sr. (a) Dra.
Maria Cristina P. Almeida

Cara Cristina,

Venho por este meio autorizar a utilização da versão do questionário (Bass + JDI), de 1994, para fins de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, subordinado ao tema - "Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?".

Lisboa, 5 de setembro de 2011

Atenciosamente,



(M^{te} Isabel Heitor)

ANEXO 2a - Carta aos Diretores das **ESCOLAS**

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a) do
Agrupamento de Escolas
Lindley Cintra

Eu, Maria Cristina Pereira de Almeida, Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de um questionário aos professores do agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Lisboa, 15 de setembro de 2011

Atenciosamente,

(Maria Cristina P. Almeida)

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor do
Agrupamento das Escolas da Costa da
Caparica

Eu, Maria Cristina Pereira de Almeida, Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de um questionário aos professores do agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Lisboa, 15 de setembro de 2011

Atenciosamente,

(Maria Cristina P. Almeida)

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a) do
Colégio S. Tomás

Eu, Maria Cristina Pereira de Almeida, Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de um questionário aos professores do agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Lisboa, 15 de setembro de 2011

Atenciosamente,

(Maria Cristina P. Almeida)

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor do
Agrupamento de Escolas de
Moura

Eu, Maria Cristina Pereira de Almeida, Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de um questionário aos professores do agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Lisboa, 15 de setembro de 2011

Atenciosamente,

(Maria Cristina P. Almeida)

ANEXO 2b - Carta de apresentação aos **PARTICIPANTES**.

Caro/a colega

Sou Professora do 3º ciclo e ensino secundário do Agrupamento de Escolas Lindley Cintra e encontro-me neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado de Administração e Gestão Escolar, cujo tema é “Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma relação possível?”.

Deste modo, venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo que responda ao seguinte questionário que, desde já asseguro que será anónimo e todas as informações dadas serão confidenciais.

E porque só com a sua colaboração este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Cristina P. Almeida

Anexo 3 – Questionário

No âmbito do desenvolvimento da tese de mestrado, o objetivo deste inquérito é descobrir como os vários docentes vêem o estilo de liderança do Diretor ou de outro superior hierárquico, procurando avaliar o nível de satisfação com o mesmo. Não se esqueça de responder a todas as questões que são colocadas. Lembre-se que não existem boas ou más respostas; é somente a sua opinião que nos interessa conhecer.

Os dados deste inquérito são **anónimos e confidenciais**. Siga as instruções que são fornecidas em cada folha cuidadosamente.

Agradecemos a sua colaboração.

Idade

☐ < 30 ☐ 30 e < 35 ☐ 35 e < 40 ☐ 40 e < 50 ☐ > 50

Anos de serviço

☐ <1ano ☐ De 1 a 5 ☐ De 6 a 10 ☐ > 11 anos

Anos de serviço na escola

☐ <1ano ☐ De 1 a 5 ☐ De 6 a 10 ☐ > 11 anos

Habilitações académicas

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Outra

Sexo

☐ Masculino ☐ Feminino

Situação profissional

☐ Contratado ☐ Do Quadro

Dados sobre centro educativo (onde trabalha)

☐ Escola Privada ☐ Escola Pública

Nível educativo em que trabalha

☐ Pré escolar ☐ 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐ Secundário

Cargo desempenhado

☐ Direcção escolar ☐ Coordenação depto. ☐ RAD ☐ DT
/outros

Apresenta-se a seguir uma lista de enunciados sobre superiores hierárquicos. Gostaríamos que, para cada uma delas avaliasse, relativamente a um superior hierárquico (ou qualquer outra chefia, que no passado recente tenha conhecido melhor) a frequência com que ele assume o comportamento descrito.

*Utilize a folha de respostas em anexo, fazendo corresponder sempre a sua resposta ao número da questão, **assinalando com um X** no quadrado que se identifique com o que pensa.*

Responda agora aos itens seguintes, considerando a escala de 5 pontos apresentada.

	Frequentemente se não sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Sinto-me bem junto dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Fica satisfeito quando alcanço os padrões acordados quanto ao bom desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faz-me sentir que podemos alcançar os nossos objetivos sem a sua ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Com ele adquire credibilidade ao desempenhar bem as minhas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Garante-me que posso obter aquilo que pessoalmente desejo em troca do meu esforço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Descobre aquilo que eu desejo e ajuda-me a consegui-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Quando se faz um bom trabalho, pode-se contar com o seu reconhecimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Impõe respeito a toda a gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dá atenção pessoal aos indivíduos que parecem marginalizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. É para mim um modelo a seguir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Representa para mim um símbolo de êxito e de realização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Transmitiu-me novas formas de encarar as coisas que costumavam ser um enigma para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Refere-se bastante às perspetivas de promoção resultantes de um bom trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Estou pronto(a) a confiar na sua capacidade e ponderação para superar qualquer obstáculo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Aceita que eu continue a fazer tarefas da mesma forma que sempre fiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. É para nós uma fonte de inspiração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sinto orgulho em estar associado a ele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Identifica aquilo que é, de facto, importante que eu tenha em conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. As suas ideias levam-me a repensar algumas das minhas próprias ideias, que nunca tinha posto em questão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Torna-me capaz de pensar velhos problemas de novas maneiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Inspira lealdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Aumenta o meu otimismo quanto ao futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Inspira lealdade para com a organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Tenho uma fé absoluta nele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Estimula-nos com a sua visão, quanto à nossa capacidade de realização conjunta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Frequentemente se não sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
26. Trata cada subordinado individualmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Eu decido o que quero e ele ajuda-me a consegui-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Encoraja-me a exprimir as minhas próprias ideias e opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sempre que necessário posso negociar com ele quanto aos meios para obter aquilo que desejo realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Não me exige mais do que o essencial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Apenas me transmite aquilo que devo saber para desempenhar as minhas funções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Encoraja-me a ter em conta o ponto de vista do outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Desde que as coisas corram bem, ele não tenta mudar nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Transmite-me um sentido de objetivo global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Diz-me o que devo fazer para poder ser recompensado pelo meu esforço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. É sensível ao meu apoio expresso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Sabe transmitir-me sentido de missão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Transmite entusiasmo aos que o rodeiam pelas tarefas a realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Desde que não vá além da rotina, manifesta satisfação pelo meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Posso tomar iniciativas, mas ele não me encoraja a tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Há um acordo definido acerca do esforço que se espera que eu coloque no grupo e o que posso obter a partir dele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito satisfeito	Relativamente satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	De certo modo satisfeito	Muito insatisfeito
42. Leva-me a fazer mais do que julgaria ser capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Motiva-me para fazer mais do que aquilo que eu inicialmente esperaria poder fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Relativamente aos diversos aspetos abordados a seguir sobre a Satisfação, deverá responder:

- S - Se estiver de acordo;
- ? - Quando não souber qual a melhor escolha;
- N - Quando estiver em desacordo.

Responda com uma cruz (X), na resposta mais apropriada. Por favor não se esqueça de nenhuma questão.

I. As características a seguir dizem respeito à ESCOLA como um todo. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

1. Boa reputação
2. Precisaria de sangue novo na Direção
3. A Direção faz segredo de coisas que deveríamos conhecer
4. Eficiente
5. Distinções muito grandes entre categorias
6. Excesso de regras e regulamentos
7. Coordenação insuficiente entre departamentos
8. Merecedora do nosso esforço

S	?	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. As características a seguir aplicam-se ao VENCIMENTO. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

9. Razoável
10. Pouco por aquilo que faço
11. Do mesmo nível que os colegas da mesma idade desempenhando funções semelhantes
12. O meu nível de vida é tão bom como o dos amigos com quem convivo socialmente.

S	?	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. As características a seguir aplicam-se ao DIRECTOR (A) ou a outro tipo de chefia. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

13. Amigável
14. Indelicado
15. Competente
16. Sinto que posso discutir problemas com ele
17. Quezilento
18. Organizado
19. Convencido
20. Teimoso
21. Seguro
22. Aceita as minhas sugestões
23. Interfere demais no meu trabalho
24. Sei que posso contar com o seu apoio quando tomo uma decisão

S	?	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. As características a seguir aplicam-se a COLEGAS do mesmo NÍVEL (escalão). Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

25. Amigáveis
26. Inteligentes
27. Muito parecidos comigo
28. Sem experiência suficiente
29. Muito fora de moda
30. Muitos deles não deveriam ter chegado onde chegaram
31. Incapazes de novas ideias
32. Convencidos
33. Maçadores

S	?	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. As características a seguir aplicam-se a PERSPECTIVAS DE PROMOÇÃO. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

	S	?	N
34. Boas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Perspetivas tão boas como em qualquer outro serviço do estado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Espero chegar mais além	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. A política de promoção é pouco justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Emprego sem saída	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. A minha experiência aumenta as minhas despectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Acho que já estou há muito tempo no mesmo nível/escalão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. As minhas qualificações (formação e experiência) e treino aumentam as minhas perspetivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. As características a seguir aplicam-se a TRABALHO EM SI MESMO. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

	S	?	N
42. Frustrante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Desencorajante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Dá satisfação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Responsabilidade suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Proporciona sentimento de respeito por si próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Não requer qualificações específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Tipo de trabalho pouco apropriado para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. O tempo passa depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Disponho de pouca autoridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Exige muita experiência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Posso aprender muito com este trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Estimulante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII.A escala a seguir deverá ser preenchida apenas por pessoas com funções de chefia. Os enunciados a seguir dizem respeito aos COLEGAS. Assinale, em cada uma delas a resposta mais aplicável.

	S	?	N
56. Pouco inteligentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Preguiçosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Seria preferível ter homens mais velhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Trabalham bem como grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Não se pode confiar neles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Pouco treinados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Se possível, substituí a maior parte deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Divertidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. De confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. É necessário controlá-los de perto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Competentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 4 - Outputs estatísticos

Anexo 4.1- Variância explicada – componentes principais.**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,739	45,705	45,705	18,739	45,705	45,705	9,873	24,080	24,080
2	2,695	6,574	52,279	2,695	6,574	52,279	5,243	12,789	36,869
3	2,249	5,485	57,764	2,249	5,485	57,764	4,486	10,942	47,811
4	1,742	4,248	62,012	1,742	4,248	62,012	4,000	9,756	57,567
5	1,367	3,335	65,347	1,367	3,335	65,347	3,190	7,780	65,347
.....									
41	,051	,124	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Anexo 4.2 -Coeficiente de Alpha QML**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,965	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_1	39,21	171,370	,549	,965
Lid_8	38,96	167,645	,639	,964
Lid_10	38,59	161,447	,844	,961
Lid_11	38,54	161,243	,842	,961
Lid_14	38,67	161,952	,817	,962
Lid_16	38,43	161,676	,865	,961
Lid_17	38,72	160,878	,857	,961
Lid_18	38,59	163,131	,807	,962
Lid_21	39,18	163,141	,809	,962
Lid_22	38,54	163,799	,789	,962
Lid_23	38,95	162,426	,767	,963
Lid_24	38,38	163,425	,757	,963
Lid_25	38,66	162,814	,842	,961
Lid_28	38,60	164,257	,729	,963
Lid_32	38,57	167,646	,595	,965
Lid_34	38,78	164,081	,765	,963
Lid_38	38,66	162,706	,805	,962

Scale: Consideração Individualizada**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,876	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_2	14,10	19,569	,646	,861
Lid_3	13,74	18,578	,642	,861
Lid_4	13,70	18,375	,666	,858
Lid_6	13,04	18,495	,597	,868
Lid_7	13,82	17,583	,750	,846
Lid_9	13,62	18,549	,702	,853
Lid_26	13,72	18,544	,621	,864

Scale: Estimulação intelectual**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,884	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_12	5,59	3,704	,756	,852
Lid_19	5,86	3,638	,812	,803
Lid_20	5,87	3,705	,757	,851

Scale: Satisfação com o Líder T

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_42	2,77	,977	,804	.
Lid_43	2,90	1,044	,804	.

Scale: Liderança transformacional

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	131	92,3
Excluded ^a	11	7,7
Total	142	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,894	3

Scale: Liderança transacional

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	127	89,4
Excluded ^a	15	10,6
Total	142	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,531	2

Scale: Recompensa contingencial**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,837	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_5	16,58	18,994	,600	,813
Lid_13	15,94	19,172	,520	,827
Lid_27	16,30	19,599	,642	,808
Lid_29	16,70	19,996	,548	,821
Lid_35	16,04	17,960	,756	,787
Lid_36	16,52	18,633	,669	,802
Lid_41	15,89	20,773	,409	,842

Scale: Gestão por Exceção**Case Processing Summary**

	N	%
Valid	132	93,0
Excluded ^a	10	7,0
Total	142	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,687	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Lid_15	14,12	10,046	,341	,670
Lid_30	13,64	8,279	,537	,605
Lid_31	13,53	8,190	,557	,598
Lid_33	13,82	8,043	,547	,599
Lid_39	13,48	8,755	,415	,647
Lid_40	12,89	9,934	,161	,736

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Lider Transformacional	131	1,00	4,79	2,5274	,74715
Satisfação Geral Trabalho	39	1,00	2,65	2,0144	,39751
SatLidT	129	1,00	5,00	2,8333	,95470
Carisma	133	1,00	4,83	2,4206	,80439
Consideração Individualizada	136	1,00	4,86	2,2794	,71012
Estimulação intelectual	138	1,00	5,00	2,8865	,93286
Recompensa Contingencial	132	1,14	4,71	2,7132	,72253
Gestão por exceção	132	1,33	4,33	2,7159	,57799
Lider Transacional	127	1,38	4,52	2,7056	,52899
Valid N (listwise)	32				

Maria Cristina Pereira de Almeida

Anexo 4.4- Correlação R de Pearson

Correlations										
		Satisfação Geral Trabalho	SatLidT	Carisma	Consideração Individualizad a	Estimulação intelectual	Recompensa Contingencial	Gestão por excepção	Lider Transformaci onal	Lider Transaccional
Satisfação Geral Trabalho	Pearson Correlation	1	-,392	-,429	-,442	-,120	-,497	,211	-,361	-,212
	Sig. (2-tailed)		,016	,008	,005	,472	,002	,204	,030	,215
	N	39	37	37	38	38	37	38	36	36
SatLidT	Pearson Correlation	-,392	1	,725	,595	,691	,730	,168	,746	,549
	Sig. (2-tailed)	,016		,000	,000	,000	,000	,062	,000	,000
	N	37	129	123	126	128	124	125	121	120
Carisma	Pearson Correlation	-,429	,725	1	,849	,779	,822	,302	,955	,697
	Sig. (2-tailed)	,008	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	37	123	133	131	133	127	127	131	123
Consideração Individualizada	Pearson Correlation	-,442	,595	,849	1	,610	,760	,236	,888	,626
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000		,000	,000	,007	,000	,000
	N	38	126	131	136	135	129	130	131	125
Estimulação intelectual	Pearson Correlation	-,120	,691	,779	,610	1	,700	,168	,898	,527
	Sig. (2-tailed)	,472	,000	,000	,000		,000	,055	,000	,000
	N	38	128	133	135	138	132	131	131	127
Recompensa Contingencial	Pearson Correlation	-,497	,730	,822	,760	,700	1	,366	,832	,856
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	37	124	127	129	132	132	127	125	127
Gestão por excepção	Pearson Correlation	,211	,168	,302	,236	,168	,366	1	,257	,794
	Sig. (2-tailed)	,204	,062	,001	,007	,055	,000		,004	,000
	N	38	125	127	130	131	127	132	125	127
Lider Transformacional	Pearson Correlation	-,361	,746	,955	,888	,898	,832	,257	1	,679
	Sig. (2-tailed)	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,004		,000
	N	36	121	131	131	131	125	125	131	121
Lider Transaccional	Pearson Correlation	-,212	,549	,697	,626	,527	,856	,794	,679	1
	Sig. (2-tailed)	,215	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	36	120	123	125	127	127	127	121	127

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Anexo 4.5 -Análise dos componentes principais – QML

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,922
Approx. Chi-Square	3995,066
Bartlett's Test of Sphericity	df
Sig.	,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,739	45,705	45,705	18,739	45,705	45,705	8,215	20,037	20,037
2	2,695	6,574	52,279	2,695	6,574	52,279	5,739	13,999	34,035
3	2,249	5,485	57,764	2,249	5,485	57,764	5,517	13,457	47,492
4	1,742	4,248	62,012	1,742	4,248	62,012	3,989	9,730	57,222
5	1,367	3,335	65,347	1,367	3,335	65,347	2,967	7,238	64,460
6	1,292	3,151	68,498	1,292	3,151	68,498	1,548	3,775	68,235
7	1,004	2,449	70,947	1,004	2,449	70,947	1,112	2,712	70,947

Total Variance Explained – 5 fatores

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,739	45,705	45,705	18,739	45,705	45,705	9,873	24,080	24,080
2	2,695	6,574	52,279	2,695	6,574	52,279	5,243	12,789	36,869
3	2,249	5,485	57,764	2,249	5,485	57,764	4,486	10,942	47,811
4	1,742	4,248	62,012	1,742	4,248	62,012	4,000	9,756	57,567
5	1,367	3,335	65,347	1,367	3,335	65,347	3,190	7,780	65,347
41	,051	,124	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Lid_1	1,92	,852	121
Lid_2	1,85	,792	121
Lid_3	2,20	,928	121
Lid_4	2,26	,938	121
Lid_5	2,40	1,061	121
Lid_6	2,93	1,018	121
Lid_7	2,12	,950	121
Lid_8	2,17	,916	121
Lid_9	2,33	,860	121
Lid_10	2,55	1,008	121
Lid_11	2,60	1,021	121
Lid_12	3,08	1,021	121
Lid_13	3,04	1,121	121
Lid_14	2,47	1,017	121
Lid_15	2,17	,691	121
Lid_16	2,70	,954	121
Lid_17	2,40	1,005	121
Lid_18	2,55	,983	121
Lid_19	2,82	,983	121
Lid_20	2,77	,990	121
Lid_21	1,95	,947	121
Lid_22	2,61	,952	121
Lid_23	2,19	1,035	121
Lid_24	2,74	1,013	121
Lid_25	2,46	,931	121
Lid_26	2,24	,922	121
Lid_27	2,70	,882	121
Lid_28	2,55	1,000	121
Lid_29	2,29	,944	121
Lid_30	2,65	,937	121
Lid_31	2,75	,942	121
Lid_32	2,55	,992	121
Lid_33	2,48	,992	121
Lid_34	2,33	,961	121
Lid_35	2,93	,989	121
Lid_36	2,46	1,000	121
Lid_37	2,43	,990	121
Lid_38	2,45	,957	121
Lid_39	2,82	,992	121
Lid_40	3,45	1,040	121
Lid_41	3,12	,985	121

Rotated Component Matrix^a

Communalities		
	Initial	Extraction
Lid_1	1,000	,716
Lid_2	1,000	,736
Lid_3	1,000	,618
Lid_4	1,000	,659
Lid_5	1,000	,645
Lid_6	1,000	,544
Lid_7	1,000	,671
Lid_8	1,000	,454
Lid_9	1,000	,693
Lid_10	1,000	,742
Lid_11	1,000	,739
Lid_12	1,000	,765
Lid_13	1,000	,593
Lid_14	1,000	,776
Lid_15	1,000	,375
Lid_16	1,000	,788
Lid_17	1,000	,732
Lid_18	1,000	,720
Lid_19	1,000	,747
Lid_20	1,000	,612
Lid_21	1,000	,704
Lid_22	1,000	,720
Lid_23	1,000	,611
Lid_24	1,000	,602
Lid_25	1,000	,735
Lid_26	1,000	,574
Lid_27	1,000	,596
Lid_28	1,000	,598
Lid_29	1,000	,609
Lid_30	1,000	,769
Lid_31	1,000	,617
Lid_32	1,000	,461
Lid_33	1,000	,620
Lid_34	1,000	,704
Lid_35	1,000	,732
Lid_36	1,000	,634
Lid_37	1,000	,762
Lid_38	1,000	,779
Lid_39	1,000	,591
Lid_40	1,000	,550
Lid_41	1,000	,497

Extraction Method: Principal Component Analysis.

	Component				
	1	2	3	4	5
Lid_19	,834	,110	,061	,055	,181
Lid_12	,822	,177	,025	,233	-,059
Lid_14	,776	,241	,146	,257	,172
Lid_16	,753	,163	,347	,262	,074
Lid_20	,746	,082	,137	,136	,106
Lid_11	,736	,309	,264	,169	,058
Lid_10	,702	,354	,293	,151	,120
Lid_13	,669	-,015	-,073	,372	-,033
Lid_22	,663	,174	,356	,351	,015
Lid_25	,656	,299	,371	,261	,098
Lid_17	,632	,278	,450	,187	,135
Lid_18	,617	,345	,364	,197	,220
Lid_24	,587	,179	,367	,255	,158
Lid_8	,567	,234	,261	,042	-,087
Lid_6	,535	,354	,111	,345	,032
Lid_28	,442	,376	,423	,143	,249
Lid_2	,090	,792	,277	,152	-,037
Lid_1	,143	,775	,247	,050	,176
Lid_3	,171	,748	,099	,137	-,014
Lid_4	,351	,682	,028	,228	,129
Lid_5	,405	,592	-,051	,349	,077
Lid_7	,486	,535	,348	,163	-,002
Lid_40	-,083	-,013	-,620	-,027	,396
Lid_21	,458	,345	,553	,112	,238
Lid_23	,441	,133	,546	,217	,232
Lid_9	,430	,419	,545	-,085	,171
Lid_27	,316	,381	,464	,247	,272
Lid_29	,254	,419	,454	,084	,394
Lid_26	,335	,371	,430	,172	,332
Lid_35	,444	,085	,176	,696	,111
Lid_37	,393	,303	,395	,593	,087
Lid_39	,218	-,027	,138	,554	,466
Lid_38	,472	,259	,428	,550	,064
Lid_41	,171	,319	-,261	,541	,071
Lid_36	,280	,282	,447	,513	,117
Lid_32	,320	,246	,172	,512	,079
Lid_34	,359	,268	,457	,495	,220
Lid_30	,142	,106	,090	-,175	,836
Lid_31	,114	-,074	-,013	,149	,759
Lid_33	-,190	,135	-,034	,359	,660
Lid_15	,101	,204	,312	,164	,447

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Component Transformation Matrix					
Component	1	2	3	4	5
1	,681	,436	,409	,367	,210
2	-,514	,272	,087	,073	,806
3	,317	-,700	-,314	,341	,441
4	-,193	,343	-,545	,699	-,244
5	,366	,358	-,655	-,505	,230

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Anexo 4.6 - Inversão da escala de uma variável

Satescol_3 into Satescol_3IV

Old Value New Value Value Label

3 1 de acordo

1 2 não sabe

0 3 desacordo

RECODE Satescol_3IV (1=0) (2=1).

EXECUTE.

Frequency Table

Satescol_3IV				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De acordo	35	24,6	24,6
	Não sabe	55	38,7	63,4
	Desacordo	52	36,6	100,0
	Total	142	100,0	
Satescol_3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desacordo	52	36,6	36,6
	Não sabe	55	38,7	75,4
	De acordo	35	24,6	100,0
	Total	142	100,0	

Anexo 4.7 - Coeficientes Alpha JDI

Scale: Satisfação com a escola

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,564	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Satescol_1	12,26	18,901	,266	,534
Satescol_2	12,65	26,620	-,345	,706
Satescol_3	12,29	18,674	,344	,507
Satescol_4	11,66	17,460	,528	,449
Satescol_5	12,01	19,684	,266	,533
Satescol_6	11,84	18,374	,350	,504
Satescol_7	12,22	16,953	,450	,464
Satescol_8	11,55	17,858	,492	,462

Scale: Satisfação com vencimento

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,539	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Satvenc_9	4,03	5,941	,425	,372
Satvenc_10	4,55	8,147	,222	,544
Satvenc_11	3,20	7,278	,290	,496
Satvenc_12	3,86	6,423	,370	,427

Scale: Satisfação com direção

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,755	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ccdir_13	23,25	32,818	,558	,724
Ccdir_14	23,34	35,088	,260	,752
Ccdir_15	23,45	31,330	,596	,715
Ccdir_16	23,67	30,484	,601	,712
Ccdir_17	25,67	40,951	-,338	,795
Ccdir_18	23,65	32,228	,434	,733
Ccdir_19	23,59	32,871	,354	,743
Ccdir_20	24,38	32,837	,266	,760
Ccdir_21	23,70	33,393	,319	,748
Ccdir_22	23,81	30,694	,540	,719
Ccdir_23	23,25	34,318	,397	,739
Ccdir_24	23,74	29,479	,662	,702

Scale: Satisfação com os colegas**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,843	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Satcoleg_25	17,84	32,652	,555	,829
Satcoleg_26	18,11	31,130	,583	,825
Satcoleg_27	19,21	32,283	,315	,857
Satcoleg_28	18,04	32,770	,424	,840
Satcoleg_29	18,15	30,942	,565	,826
Satcoleg_30	18,36	28,690	,662	,815
Satcoleg_31	18,32	29,419	,614	,820
Satcoleg_32	18,26	29,091	,634	,818
Satcoleg_33	18,02	29,635	,755	,808

Scale: Satisfação com perspectivas de promoção**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,543	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Promo_34	9,81	17,540	,376	,475
Promo_35	8,68	25,234	-,388	,712
Promo_36	8,39	18,403	,238	,517
Promo_37	9,88	18,180	,328	,492
Promo_38	9,17	16,441	,393	,460
Promo_39	9,00	14,134	,548	,382
Promo_40	9,79	18,613	,201	,528
Promo_41	8,64	14,201	,579	,373

Scale: Satisfação com trabalho em si mesmo**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,851	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Satrab_42	28,87	67,120	,736	,824
Satrab_43	29,14	72,651	,452	,845
Satrab_44	28,90	69,063	,673	,829
Satrab_45	28,62	68,702	,797	,822
Satrab_46	28,27	79,335	,297	,851
Satrab_47	28,39	73,584	,602	,835
Satrab_48	28,46	80,538	,150	,861
Satrab_49	28,33	76,957	,387	,847
Satrab_50	28,92	74,714	,424	,845
Satrab_51	28,10	78,759	,441	,845
Satrab_52	29,08	69,690	,618	,833
Satrab_53	28,84	79,911	,165	,861
Satrab_54	28,40	75,185	,524	,840
Satrab_55	28,72	69,610	,707	,827

Scale: Satisfação com subordinados**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	11

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ccsub_56	22,85	48,839	,644	,852
Ccsub_57	22,56	54,095	,347	,869
Ccsub_58	22,98	54,098	,176	,885
Ccsub_59	23,13	45,374	,702	,846
Ccsub_60	22,87	50,785	,431	,866
Ccsub_61	22,81	46,707	,780	,842
Ccsub_62	22,92	47,014	,673	,849
Ccsub_63	23,35	47,643	,596	,855
Ccsub_64	23,08	47,053	,644	,851
Ccsub_65	23,15	48,054	,603	,854
Ccsub_66	22,81	47,766	,695	,848

Scale: Satisfação Geral Trabalho**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,900	66

Anexo 4.8 - Estatísticas Descritivas – Liderança e satisfação JDI

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Lider Transformacional	131	1,00	4,79	2,5274	,74715
Satisfação Geral Trabalho	39	1,00	2,65	2,0144	,39751
SatLidT	129	1,00	5,00	2,8333	,95470
Carisma	133	1,00	4,83	2,4206	,80439
Consideração Individualizada	136	1,00	4,86	2,2794	,71012
Estimulação intelectual	138	1,00	5,00	2,8865	,93286
Recompensa Contingencial	132	1,14	4,71	2,7132	,72253
Gestão por exceção	132	1,33	4,33	2,7159	,57799
Lider Transacional	127	1,38	4,52	2,7056	,52899
Valid N (listwise)	32				

Estatísticas descritivas e gráfico de perfil - JDI

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ind. Sintético Satisfação com a Escola	134	,0	3,0	1,370	,4470
Ind. Sintético Satisfação com o Vencimento	139	,0	3,0	1,676	,6925
Satisfação com Diretor(a)	138	,2	2,8	2,163	,5168
Satisfação com Os colegas	141	,4	3,0	2,282	,6863
Satisfação com Perspetivas Promoção	135	,1	2,6	1,081	,4711
Satisfação com Trabalho em si mesmo	126	,5	3,0	2,204	,6579
Satisfação com Colaboradores	52	,6	3,0	2,295	,6944
Valid N (listwise)	39				

Anexo 4.9 – Frequências Variáveis de caracterização social

Idade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<25 a 30	14	9,9	9,9
	30 e < 30	24	16,9	26,8
	35 e > 40	18	12,7	39,4
	40 e < 50	40	28,2	67,6
	> 50	46	32,4	100,0
	Total	142	100,0	

Cargo Desempenhado				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Direção Escolar	53	37,3	37,3
	Coordenação departamentos	8	5,6	43,0
	RAD	44	31,0	73,9
	DT	37	26,1	100,0
	Total	142	100,0	

Sexo				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	28	19,7	19,7
	Feminino	114	80,3	100,0
	Total	142	100,0	

Habilitações Literárias				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	7	4,9	4,9
	Licenciatura	113	79,6	84,5
	Mestrado	17	12,0	96,5
	Outra	5	3,5	100,0
	Total	142	100,0	

Anos serviço				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 1 ano	1	,7	,7
	de 1 a 5 anos	21	14,8	15,5
	de 6 a 10 anos	22	15,5	31,0
	> 11 anos	98	69,0	100,0
	Total	142	100,0	

Anos serviço na escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
< 1 ano	12	8,5	8,5	8,5
de 1 a 5 anos	53	37,3	36,9	45,4
Valid de 6 a 10 anos	30	21,1	21,3	66,7
> 11 anos	47	33,1	33,3	100,0
Total	141	99,3	100,0	
Total	142	100,0		

Centro Educativo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Escola Privada	17	12,0	12,0	12,0
Valid Escola Publica	125	88,0	88,0	100,0
Total	142	100,0	100,0	

Situação Profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Contratado	44	31,0	31,0	31,0
Valid Do quadro	98	69,0	69,0	100,0
Total	142	100,0	100,0	

Nível Educativo em que trabalha

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pré-escolar	9	6,3	6,3	6,3
1º ciclo	20	14,1	14,1	20,4
Valid 2º ciclo	24	16,9	16,9	37,3
3º ciclo	28	19,7	19,7	57,0
Secundário	61	43,0	43,0	100,0
Total	142	100,0	100,0	

Anexo 4.10- Satisfação com o líder transformacional (Mann-Whitney Test)

Ranks				
	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Lid_42	Masculino	25	70,18	1754,50
	Feminino	104	63,75	6630,50
	Total	129		

Test Statistics ^a	
	Lid_42
Mann-Whitney U	1170,500
Wilcoxon W	6630,500
Z	-,806
Asymp. Sig. (2-tailed)	,420

a. Grouping Variable: Sexo

H_0 : homens e mulheres têm a mesma satisfação com o líder transformacional

H_1 : homens e mulheres não têm mesma satisfação com o líder transformacional

Interpretação. Não se rejeita-se a hipótese nula. Porque os homens parecem estar mais satisfeitos com o vencimento do que as mulheres. A média das ordenações (Mean Rank) é superior nos homens mas as diferenças não são estatisticamente significativas (M-W=1170,500; $p=0,420$)

Anexo 4.11 Antiguidade e satisfação com o líder transformacional (Kruskal-Wallis Test)

Ranks			
	Anos serviço	N	Mean Rank
Lid_42	< 1 ano	1	29,00
	de 1 a 5 anos	20	59,65
	de 6 a 10 anos	22	54,23
	> 11 anos	86	69,42
	HJNN Total	129	

Test Statistics ^{a,b}	
	Lid_42
Chi-Square	4,762
df	3
Asymp. Sig.	,190

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anos serviço

H_0 : a satisfação com o líder tem igual distribuição nos diversos escalões de antiguidade

H_1 : a satisfação com o líder não tem igual distribuição nos diversos escalões de antiguidade

Interpretação: Não se rejeita a hipótese nula. Os indivíduos com menos de um ano de antiguidade são os que revelam menor satisfação com o líder (mean rank= 29,00) e os mais antigos são os mais satisfeitos com o líder (mean rank=69,42). As diferenças não são contudo estatisticamente significativas (K-W (3) = 4.762; $p > 0.05$)

Anexo 4.12 - Satisfação com o líder e Satisfação no trabalho (T-test Amostras emparelhadas)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Lid_42	2,76	37	,895	,147
	Satisfação Geral Trabalho	2,0238	37	,40621	,06678

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	Lid_42 & Satisfação Geral Trabalho	37	-,337	,041

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Lid_42 Satisfação Geral Trabalho	,73301	1,10007	,18085	,36622	1,09979	4,053	36	,000

H0: a média da satisfação com o líder é igual à média da satisfação com o trabalho

H1: a média da satisfação com o líder não é igual á média da satisfação com o trabalho

Interpretação: rejeita-se a hipótese nula ($t(37) = 4,053$; $p = 0,000$). A média da satisfação com o líder é superior (2.76) à média com a satisfação geral no trabalho (2,02). A correlação entre as duas variáveis é média fraca (0.33) e estatisticamente pouco significativa ($p = 0.041$). Não é necessário assegurar a homocedasticidade das variâncias.

Anexo 4.13 - Género e satisfação no trabalho (T-test independência)

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Satisfação Geral Trabalho	Masculino	12	2,0657	,46652	,13467
	Feminino	27	1,9916	,37029	,07126

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
Satisfação Geral Trabalho	Equal variances assumed	,484	,491	,532	37	,598	,07407	,13923	-,20804 ,35619
	Equal variances not assumed			,486	17,444	,633	,07407	,15237	-,24677 ,39492

H_0 : a média da satisfação com o trabalho é igual entre homens e mulheres

H_1 : a média da satisfação com o trabalho não é igual entre homens e mulheres

Interpretação: não se rejeita a hipótese nula na medida em que os homens (2.06) revelam maior satisfação que as mulheres (1.9) mas a diferença não é estatisticamente significativa ($t(39) = 0.532$; $p > 0.05$).

Anexo 4.14 - Idade e satisfação com o líder (Anova-Oneway)

ANOVA

SatLidT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,325	4	1,831	2,077	,088
Within Groups	109,342	124	,882		
Total	116,667	128			

Descriptives

SatLidT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
<25 a 30	14	2,3571	,69139	,18478	1,9579	2,7563	1,00	3,00
30 e < 35	22	2,6136	,70596	,15051	2,3006	2,9266	1,50	4,00
35 e > 40	17	2,6765	,76936	,18660	2,2809	3,0720	2,00	4,00
40 e < 50	38	3,0000	1,13304	,18380	2,6276	3,3724	1,00	5,00
> 50	38	3,0395	,98215	,15933	2,7166	3,3623	1,00	5,00
Total	129	2,8333	,95470	,08406	2,6670	2,9997	1,00	5,00

Test of Homogeneity of Variances

SatLidT

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,281	4	124	,281

H0: as variâncias são homogéneas

H1: as variâncias não são homogéneas

Tomada de decisão: rejeita-se a hipótese nula.

H0: a média da satisfação com o líder é igual em todos os escalões etários

H1: a média da satisfação com o líder é diferente em pelo menos um escalão etário

Não se rejeita a hipótese nula na medida em que não há nenhum escalão etário em que a média da satisfação seja significativamente diferente.

Tendo-se rejeitado a hipótese nula, conclui-se que há pelo menos um escalão etário onde a satisfação com o líder apresenta valores médios significativamente diferentes dos restantes escalões. Donde a necessidade de realizar um teste de comparações múltiplas *à posteriori* (*Post hoc*).

Multiple Comparisons

Dependent Variable: SatLidT

Games-Howell

(I) Idade	(J) Idade	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<25 a 30	30 e < 35	-,25649	,23832	,817	-,9504	,4374
	35 e > 40	-,31933	,26261	,742	-1,0831	,4445
	40 e < 50	-,64286	,26063	,120	-1,3888	,1031
	> 50	-,68233	,24399	,061	-1,3860	,0213
30 e < 35	<25 a 30	,25649	,23832	,817	-,4374	,9504
	35 e > 40	-,06283	,23973	,999	-,7543	,6287
	40 e < 50	-,38636	,23757	,487	-1,0554	,2826
	> 50	-,42584	,21918	,308	-1,0439	,1923
35 e > 40	<25 a 30	,31933	,26261	,742	-,4445	1,0831
	30 e < 30	,06283	,23973	,999	-,6287	,7543
	40 e < 50	-,32353	,26192	,731	-1,0684	,4213
	> 50	-,36300	,24536	,582	-1,0647	,3387
40 e < 50	<25 a 30	,64286	,26063	,120	-,1031	1,3888
	30 e < 30	,38636	,23757	,487	-,2826	1,0554
	35 e > 40	,32353	,26192	,731	-,4213	1,0684
	> 50	-,03947	,24325	1,000	-,7200	,6410
> 50	<25 a 30	,68233	,24399	,061	-,0213	1,3860
	30 e < 30	,42584	,21918	,308	-,1923	1,0439
	35 e > 40	,36300	,24536	,582	-,3387	1,0647
	40 e < 50	,03947	,24325	1,000	-,6410	,7200

Não se verificam diferenças significativas ($F(4)0.2077$; $p>0.05$).

Anexo 4.15 - Correlações satisfação e estilos liderança

		Correlations				
		Satisfação com Diretor(a)	Satisfação Geral Trabalho	SatLidT	Lider Transformacional	Lider Transacional
Satisfação com Diretor(a)	Pearson Correlation	1	,626**	-,343**	-,487**	-,365**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	138	39	127	130	125
Satisfação Geral Trabalho	Pearson Correlation	,626**	1	-,392*	-,361*	-,212
	Sig. (2-tailed)	,000		,016	,030	,215
	N	39	39	37	36	36
SatLidT	Pearson Correlation	-,343**	-,392*	1	,746**	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000	,016		,000	,000
	N	127	37	129	121	120
Lider Transformacional	Pearson Correlation	-,487**	-,361*	,746**	1	,679**
	Sig. (2-tailed)	,000	,030	,000		,000
	N	130	36	121	131	121
Lider Transacional	Pearson Correlation	-,365**	-,212	,549**	,679**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,215	,000	,000	
	N	125	36	120	121	127

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo 4.16 -Satisfação com o trabalho e estilos de liderança (regressão)

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Satisfação Geral Trabalho	1,9955	,41091	34
Lider Transformacional	2,4978	,69253	34
Lider Transacional	2,6982	,43859	34

Correlations

		Satisfação Geral Trabalho	Lider Transformacional	Lider Transacional
Pearson Correlation	Satisfação Geral Trabalho	1,000	-,367	-,239
	Lider Transformacional	-,367	1,000	,494
	Lider Transacional	-,239	,494	1,000
Sig. (1-tailed)	Satisfação Geral Trabalho	.	,016	,087
	Lider Transformacional	,016	.	,001
	Lider Transacional	,087	,001	.
N	Satisfação Geral Trabalho	34	34	34
	Lider Transformacional	34	34	34
	Lider Transacional	34	34	34

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Lider Transacional, Lider Transformacional ^b		.Enter

a. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,373 ^a	,139	,084	,39335	,139	2,506	2	31	,098

a. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

b. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,776	2	,388	2,506	,098 ^b
	Residual	4,796	31	,155		
	Total	5,572	33			

a. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

b. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,675	,429		6,237	,000		
	Lider Transformacional	-,196	,114	-,330	-1,721	,095	,756	1,324
	Lider Transacional	-,071	,180	-,075	-,394	,697	,756	1,324

a. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Lider Transformacional	Lider Transacional
1	1	2,950	1,000	,00	,01	,00
	2	,038	8,789	,18	,89	,04
	3	,012	15,919	,81	,11	,96

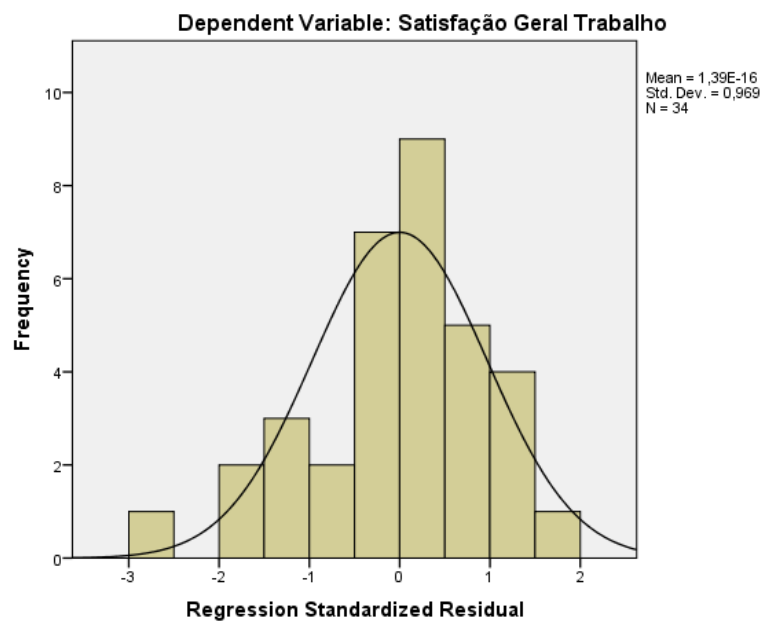
a. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,5872	2,3365	1,9955	,15330	34
Residual	-1,01333	,60807	,00000	,38124	34
Std. Predicted Value	-2,664	2,224	,000	1,000	34
Std. Residual	-2,576	1,546	,000	,969	34

a. Dependent Variable: Satisfação Geral Trabalho

Charts

Histogram


Anexo 4.17- Satisfação com o líder e estilos de liderança (regressão)**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
SatLidT	2,8421	,95082	114
Lider Transformacional	2,5257	,71083	114
Lider Transacional	2,7222	,54268	114

Correlations

		SatLidT	Lider Transformacional	Lider Transacional
Pearson Correlation	SatLidT	1,000	,728	,554
	Lider Transformacional	,728	1,000	,679
	Lider Transacional	,554	,679	1,000
Sig. (1-tailed)	SatLidT	.	,000	,000
	Lider Transformacional	,000	.	,000
	Lider Transacional	,000	,000	.
N	SatLidT	114	114	114
	Lider Transformacional	114	114	114
	Lider Transacional	114	114	114

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Lider Transacional, Lider Transformacional ^b		. Enter

a. Dependent Variable: SatLidT

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,732 ^a	,536	,528	,65328	,536	64,185	2	111	,000

a. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

b. Dependent Variable: SatLidT

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	54,786	2	27,393	64,185	,000 ^b
	Residual	47,372	111	,427		
	Total	102,158	113			

a. Dependent Variable: SatLidT

b. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	,107	,315		,340	,735		
	Lider Transformacional	,872	,118	,652	7,402	,000	,539	1,856
	Lider Transacional	,196	,154	,112	1,270	,207	,539	1,856

a. Dependent Variable: SatLidT

Collinearity Diagnostics^a

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	Lider Transformacional	Lider Transacional
1	1	2,949	1,000	,00	,00	,00
	2	,037	8,917	,50	,54	,00
	3	,014	14,733	,50	,46	1,00

a. Dependent Variable: SatLidT

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	1,2819	4,7921	2,8421	,69630	114
Residual	-1,91469	1,93256	,00000	,64748	114
Std. Predicted Value	-2,241	2,801	,000	1,000	114
Std. Residual	-2,931	2,958	,000	,991	114

a. Dependent Variable: SatLidT

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Satisfação com Diretor(a)	2,167	,5098	120
Lider Transformacional	2,5345	,70448	120
Lider Transacional	2,7170	,53591	120

Correlations

		Satisfação com Diretor(a)	Lider Transformacional	Lider Transacional
Pearson Correlation	Satisfação com Diretor(a)	1,000	-,446	-,355
	Lider Transformacional	-,446	1,000	,678
	Lider Transacional	-,355	,678	1,000
Sig. (1-tailed)	Satisfação com Diretor(a)	.	,000	,000
	Lider Transformacional	,000	.	,000
	Lider Transacional	,000	,000	.
N	Satisfação com Diretor(a)	120	120	120
	Lider Transformacional	120	120	120
	Lider Transacional	120	120	120

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Lider Transacional, Lider Transformacional ^b		.Enter

a. Dependent Variable: Satisfação com Diretor(a)

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,452 ^a	,204	,191	,4586

a. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	6,318	2	3,159	15,022	,000 ^b
	Residual	24,605	117	,210		
	Total	30,924	119			

a. Dependent Variable: Satisfação com Diretor(a)

b. Predictors: (Constant), Lider Transacional, Lider Transformacional

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,115	,217		14,331	,000
	Lider Transformacional	-,276	,081	-,381	-3,397	,001
	Lider Transacional	-,092	,107	-,096	-,860	,391

a. Dependent Variable: Satisfação com Diretor(a)